Ulrich Frischenschlager
Wolfgang Mayr

ERZIEHERPERSÖNLICHKEIT UND HANDLUNGSKOMPETENZ IM ALLTAG SOZIALPÄDAGOGISCHER ARBEITSFELDER

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaft
in der Fakultät
für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

1982

Ulrich Frischenschlager
Wolfgang Mayr

ERZIEHERPERSÖNLICHKEIT UND HANDLUNGSKOMPETENZ IM ALLTAG SOZIALPÄDAGOGISCHER ARBEITSFELDER

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaft
in der Fakultät
für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

1982

Gedruckt mit Genehmigung
der Fakultät für Sozial- und Verhaltenwissenschaften
der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter: Prof. Dr. Hans Thiersch
Mitberichterstatter: Prof. Dr. Herbert E. Colla
Dekan: Prof. Dr. Günther Dohmen
Tag der mündlichen Prüfung: 5. Oktober 1982

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Poly - Foto Vogt KG Stuttgart

Inhalt

Seite

Einleitung 3

KAPITEL I:
ZUR BEGRÜNDUNG DER WISSENSCHAFTLICHKEIT SUBJEKTIVER PRAXIS 9

KAPITEL II:
VORVERSTÄNDNIS VON ERZIEHERPERSÖNLICHKEIT UND HANDLUNGSKOMPETENZ 35

Portrait eines Sozialpädagogen 40

Probleme in der Teamarbeit 52

Die Müllecke 67

Zusammenhang zwischen Person und Handeln 73

Grundannahmen zum Vorverständnis von Erzieherpersönlichkeit und Handlungskompetenz 81

KAPITEL III:
HALTUNG - BEZUG - TAKT ALS ZENTRALE BEGRIFFE DER REFORMPÄDAGOGIK UND IHRE "EINKLAGUNG" 86

Notwendige Bemerkungen zur reformpädagogischen Bewegung 91

Der Erzieher: Kamerad - Führer - Künstler 100

Dynamik und Struktur der Erzieher-Zögling-Interaktion 110

Das Erzieher-Zögling-Verhältnis: NOHLs pädagogischer Bezug 110

Die erzieherische Haltung im pädagogischen Bezug 117

Aushandeln von Regeln und Normen 140

Geplanter Tageslauf als Orientierungsrahmen 152

Pädagogischer Takt: professionelle Künstlerschaft 163

Zusammenfassende Konsequenzen 186

KAPITEL IV:
DIE HANDLUNGSKOMPETENZ DES ERZIEHERS UNTER DEM EINFLUSS SPEZIFISCHER ORGANISATIONSSTRUKTUREN AM BEISPIEL VON MAKARENKO UND BETTELHEIM 194

A.S. MAKARENKO 199

B. BETTELHEIMs Orthogenic School 226

Vergleichende Betrachtung der verschiedenen Systeme 247

KAPITEL V:
KOMMENTIERTE SZENEN AUS DEM ALLTAG 270

Einige Versatzstücke von Alltagstheorien 271

Kennzeichen des pädagogischen Alltags 282

Strukturierung als Voraussetzung erzieherischen Handelns 300

Transparenz 316

Ganzheitliche Pädagogik im Tageslauf 345

Perspektive als alltagsüberdauernde Konstante 365

Zusammenfassung 384

KAPITEL VI:
DIMENSIONEN ERZIEHERISCHER PROFESSION 393

Pädagogisches Fachwissen 397

Methoden 403

Pädagogische Haltung 414

QUELLEN UND ANMERKUNGEN 424

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41536519_0016

EINLEITUNG

Die Aufarbeitung praktischer Erfahrungen scheint in den letzten Jahren zunehmend Gegenstand wissenschaftlicher Arbeiten zu werden, eine Erscheinung, die sich wohl im Zuge der Beschäftigung mit dem Alltag in sozialpädagogischen Handlungsfeldern als fast zwingende Konsequenz ergeben hat. Wo Praktiker zur Theorie zurückkehren, oder Theoretiker ihre praktischen Erfahrungen gleichsam öffentlich zugänglich machen, rückt die Person desjenigen in den Vordergrund der berichtet, resümiert und reflektiert: Man stellt ein Stück seiner eigenen Biographie vor und versucht, abgestützt durch theoretische Erkenntnisse, zu verallgemeinernden Aussagen über die eigenen Erfahrungen hinaus zu gelangen. Dieses Verfahren erscheint im Rückblick auf die erfahrungswissenschaftliche Tradition der Erziehungswissenschaft nicht neu, wirft allerdings eine Reihe von Schwierigkeiten bezüglich der Objektivität, Allgemeingültigkeit und Generalisierbarkeit auf(1). Auch die vorliegende Arbeit ist von diesen Schwierigkeiten betroffen, wenn sie sich von ihrem Ansatz her eher hermeneutischer als empirischer Methoden bedient und auf eigene Erfahrungen aus der Alltagspraxis zurückgreift. Die sich daraus zwangsläufig ergebenden Widersprüche können nicht aufgelöst werden, denn unser Handeln war und bleibt auch weiterhin widersprüchlich. Der Anspruch auf Ehrlichkeit und Authentizität hat es geradezu verboten, bestimmte Erfahrungen aus dem Berufsalltag für diese wissenschaftliche Arbeit zu glätten und Widersprüchlichkeiten herauszulassen.

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, die Handlungskompetenz eines Erziehers genauer zu bestimmen und den Anteil seiner Persönlichkeit daran zu beschreiben. Dabei wird von zwei Überlegungen ausgegangen:

1. Die Person des Erziehers wurde seit der Reformpädagogik von der theoretischen Diskussion vernachlässigt; vor dem Hintergrund objektiver Methoden schien kein Platz mehr für den "subjektiven Faktor". Demgegenüber halten wir es für wichtig, gerade auf die subjektiven Momente im Erziehungsprozess hinzuweisen, weil eine Ausblendung dieses Themas für sozialpädagogisch intensive Arbeitsfelder wie die Heimerziehung fatale Folgen hat. Die reflektierte Subjektivität des Erziehers gehört zu den wichtigsten Komponenten seines pädagogischen Handelns.
2. Eine Diskussion pädagogischer Handlungskompetenz kann unserem Verständnis nach eher von der Praxis ausgehen; Theorie allein kann weder die vielfältigen Probleme orten, die pädagogisches Handeln beeinflussen, noch die speziellen Chancen einordnen, die sich meist situativ ergeben. Theorie setzt vielfach erst ein als bewusste Reflexionsleistung bereits erlebter und bewältigter Praxis.

Der Leser darf keineswegs erwarten, einen kompletten Katalog erzieherischer Kompetenzqualitäten und wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale eines "idealen" praktizierenden Pädagogen vorzufinden. Solch ein Anspruch erscheint uns nicht einlösbar, da der Erzieher im Berufsalltag vielfältigen und unterschiedlichen Anforderungen an seine Qualifikation ausgesetzt ist(2). Vielmehr werden am Ende der Arbeit einige Dimensionen erzieherischer Profession formuliert, die sich im Verlauf der Darstellung ergeben haben. Diese erheben keines-

falls den Anspruch auf Vollständigkeit und sind sehr stark von unseren subjektiven Erfahrungen geprägt. Sie sollen gleichsam das Ergebnis eines Prozesses darstellen, der mit der vorliegenden Arbeit noch nicht abgeschlossen ist. Es ist der Versuch, subjektiv erlebte Praxis für andere zugänglich zu machen und daraus Konsequenzen für künftiges pädagogisches Verhalten abzuleiten.

KAPITEL I stellt die wissenschaftstheoretische Einordnung dieses Ansatzes her, indem eine Begründung der Wissenschaftlichkeit subjektiver Praxis versucht wird. Dies geschieht in Anlehnung an DILTHEY und WENIGER, die die "Befangenheit" als Voraussetzung des "Verstehens" zur Grundlage von Wissenschaft machen und eine fortlaufende "Rückbindung" der Theorie an die Praxis fordern. Von dieser Position aus wird der methodische Ansatz vor allem von KAPITEL V entwickelt, der sowohl einen empirischen als auch eine nur theoretische Vorgehensweise verbietet. Auch psychologisch orientierte Persönlichkeitstheorien oder Forschungen zum Erziehungsstil werden abgelehnt, ebenso wie die psychodynamischen Ansätze der humanistischen Psychologie. Ziel ist nicht die Integration der vorliegenden Arbeit in ein System bereits vorformulierter Theorien, sondern eher Aussagen bestenfalls mittlerer Reichweite, die Auskunft geben über die Beschränkungen und Möglichkeiten alltäglicher Situationen, über die Bewältigung von Routine und über die Etablierung alltagsüberdauernder Strategien.

Gemäss der hermeneutischen Tradition wird in KAPITEL II versucht, anhand von kommentierten Beispielen ein Vorverständnis des Themas zu erarbeiten. Diese Beispiele sind den Bereichen "Erzieher als einzelne Person", "Teamarbeit" und "Institution" entnommen, da wir im Gegensatz zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht von einem "dyadischen" Erzieher-Kind-Verhältnis ausgehen, sondern das erzieherische Handeln von inter-

aktionsmässigen Voraussetzungen grösserer sozialer Gefüge beeinflusst sehen. Die Diskussion dieser Beispiele ergibt einen differenzierten Problemaufriss, aus dem sich

- einerseits Grundannahmen bezüglich der alltäglichen Erziehungswirklichkeit ableiten lassen,
- andererseits begriffliche Leitlinien ergeben, die als immer wieder auftauchende Bezugspunkte die gesamte Arbeit durchziehen.

Die Grundannahmen werden nicht im strengen empirischen Sinn verifiziert oder falsifiziert, sondern bestimmen Inhalt und Thematik der nachfolgenden Kapitel:

- Professionalisierung und "neue Fachlichkeit" haben neben theoretischer Reflexion, Theoriebildung und Methodendiskussionen bei vielen Erziehern Verhaltensweisen begünstigt, die wir als dysfunktional für den Umgang mit schwierigen und geschädigten Kindern erachten. Demgegenüber klagen wir, ebenso wie einer nur technologisch sich verstehenden Pädagogik, eine Wiederaufnahme der reformpädagogischen Begriffe "Haltung", "Bezug" und "Takt" ein; die Untersuchung und Diskussion dieser Ansätze erfolgt in KAPITEL III.
- Da sich erzieherisches Handeln niemals abstrakt und losgelöst von sozialen und organisatorischen Gegebenheiten vollzieht, sondern immer in Institutionen stattfindet, verdient dieser Aspekt gesonderte Beachtung. Erzieher und Kinder befinden sich immer in einem pädagogischen Arrangement, das ihr Verhalten und ihre Handlungen wesentlich beeinflusst. Pädagogische Einrichtungen unterscheiden sich nach dem Grad und der Art ihrer Strukturiertheit; wir gehen davon aus, dass nur eine reflektierte Struktur gezieltes Erziehen ermöglicht, und stellen in KAPITEL IV einen Vergleich zweier sehr unterschiedlicher Institutionen an.

- Praktische pädagogische Arbeit im Alltag lässt die persönlichen Dispositionen, Situationsdefinitionen, Umfangsformen und Handlungsrepertoires eines Erziehers weitaus eher zum Tragen kommen als etwa die spezialisierte Arbeit in Therapien oder pädagogischen Sonderdiensten. Wo ein ausgesprochenes Sprechzimmer-Setting das Durchhalten besonderer Methoden und ein weitgehendes Zurücknehmen der eigenen Person ermöglicht, ist der Alltag angewiesen auf alle 24 Stunden des Tages, auf Aushalten von Störungen und den Umgang mit Banalitäten und vermeintlichen Kleinigkeiten. Bei solcher alltagsbezogener Arbeit ergeben sich typische Denkmuster, Interaktionsformen und Bewältigungsstrategien, die bisher vorwiegend theoretisch analysiert, seltener jedoch konkret beschrieben wurden. KAPITEL V versucht, wieder anhand von interpretierten Beispielen, Probleme aufzuzeigen, die sich aus der Geläufigkeit des pädagogischen Alltags ergeben, und Strategien anzudeuten, die den Alltag überdauern können.

Die "Leitlinien" ergeben sich direkt aus dem Vorverständnis und sollen die gesamte Arbeit durchziehen: Ganzheitlichkeit, Strukturierung, Transparenz und Perspektive sind nach unserer Ansicht Forderungen, ohne die keine professionelle Sozialpädagogik auskommt und mit denen sie sich gegen stigmatisierende und schädigende Praxis ebenso durchsetzt wie gegen Überfremdung durch politische Funktionalisierung oder therapeutische Spezialisierung. Diese Begriffe beziehen sich sowohl auf ausgesprochene Verhaltensqualitäten des Erziehers, die gleichsam als "Merkmale seiner Persönlichkeit" in den Umgang mit Kindern und Jugendlichen einfliessen sollten, als auch auf die erzieherischen Arrangements, von der Teamsitzung bis zur Konzeption.

Sowohl die Grundannahmen als auch die Leitlinien stehen als Anfangspunkte der Erörterung, die im Verlauf der Darstellung

immer wieder aufgegriffen werden und in KAPITEL VI in einer Art Synopse den Abschluss der Arbeit bilden, der einige Dimensionen erzieherischer Profession liefern soll.

KAPITEL I

ZUR BEGRÜNDUNG DER WISSENSCHAFTLICHKEIT
SUBJEKTIVER PRAXIS

"Was meinen wir, wenn wir am Grabe eines Menschen fragen: Ich wünschte, alle Menschen wären wie er. Er war allen Menschen ein Muster. Er war ein Mann, auf dessen Urteil, Güte und Pflichtgefühl man sich verlassen konnte. Er zeigte in allem, worüber er urteilte, in allem, wozu er riet, und in allem, was er unternahm, einen gesunden und geübten Verstand, ein festes, charaktervolles, jeder Emporhebung und jeder Anstrengung fähiges, wohlwollendes Herz und eine Gewandtheit und Ausharrung in seinem Tun, die ihm den Erfolg dessen, was er wollte, in jedem Fall sicherte. Er vereinigte Einsicht, taktvolle Tüchtigkeit und Reinheit der Motive. Er war ein Mann, der alle Prinzipien und Kräfte, die charakteristisch menschlich sind, besitzt"(1).

PESTALOZZI skizziert hier das Ideal eines Menschen, das einer ganzen Epoche der deutschen Pädagogik als Leitbild hätte dienen können: Die geisteswissenschaftliche Pädagogik suchte nach einer Verbindung zwischen dem "charakteristisch-Menschlichen" und dem "besonderen Pädagogischen". Es unterliegt keinem Zweifel, dass eine solche Verbindung existiert; sie ist in der Nachkriegszeit allerdings aus dem Interesse sozialpädagogischer Forschung weitgehend verschwunden und taucht thematisch nur noch in eher spezialisierten Randbereichen auf, wie etwa in der Frage nach "Echtheit" in therapeutischen Beziehungen. Lediglich die Reformpädagogen und ihre Erben thematisieren die Persönlichkeit des Erziehers als einen der hervorragenden, wenn nicht gar den wichtigsten Bereich der pädagogischen Interaktion. SPRANGER vertrat noch 1958 (!) die Ansicht, es gebe einen "geborenen Erzieher"(2), der, durch ein "inneres

Getriebensein zur Menschenbildung"(3) motiviert, ein "ursprüngliches Organ für die Bahnen (besitzt), in denen der durch ihn hindurchwirkende Geist weht"(4). Dieser geborene Erzieher treffe "... aus einem tiefen geistigen Instinkt heraus das Richtige"(5). Das Hauptmerkmal ist jedoch offenbar "das Pädagogische" am geborenen Erzieher: "Er ist etwas und er kann etwas, er hilft dem Werdenden zur Lebensmeisterschaft empor; er muss so handeln, denn es ist dies sein geistiger Grundtrieb. Der geborene Erzieher muss, der gelernte kann, der Anfänger - möchte"(6). Was in solcher Weise als "geboren" bezeichnet wird, ist natürlich nicht erlernbar (7). Pädagogische Handlungskompetenz wäre in dieser Sichtweise kaum etwas anderes als eine sich zwingend ergebende Folge der erzieherischen Genialität. Für die Pädagogik als Wissenschaft könnte dann die Hauptaufgabe nur noch darin bestehen, die "geborenen Erzieher" auszusondern, ihnen ein entsprechendes Fachwissen zu vermitteln - und Erziehung müsste gelingen.

Einen solchen Weg zieht niemand ernsthaft in Erwägung. Die Konzentration auf Unterrichtstechnologie und Schulreform auf Seiten der Schulpädagogik und die sozialwissenschaftliche Neuorientierung der Sozialpädagogik können als Tendenz interpretiert werden, pädagogische Prozesse planbar, vermittelbar und damit auch erlernbar zu machen. Objektivität und intersubjektive Nachvollziehbarkeit haben sich sowohl in der Forschung und im wissenschaftlichen Denken als auch in der unmittelbaren Praxis durchgesetzt - allerdings auf Kosten der Person des Erziehers, die als bestimmende Grösse oft nur noch in privaten und inoffiziellen Einschätzungen anerkannt wird. Ziele wie Freiheit oder Emanzipation tauchen mit stetiger Regelmässigkeit in fachlichen Diskussionen auf, bleiben aber oft in der Unverbindlichkeit von Leerformeln stecken, weil die eigene Person des Erziehers aus diesem Kontext ausgeklammert wird.

Zwar scheint jeder Erzieher ein Bild vom idealen Pädagogen mit sich herumzutragen, aber offen diskutiert wird dies selten; es scheint allgemein verpönt zu sein, vor anderen eine Idealvorstellung von "Erziehung und Leben" auszubreiten. Die "Emporhebung zur Lebensmeisterschaft" oder das "Getriebensein zur Menschenbildung" werden dabei vermutlich nicht nur wegen der als eigentümlich empfundenen Terminologie abgelehnt, offenbar sieht sich auch niemand so recht der Aufgabe gewachsen, die sich dahinter verbirgt.

Realistischer und durchaus nachempfindbar beschreibt ROUSSEAU das Problem der Erzieherpersönlichkeit: "Ich besaß für einen Erzieher ungefähr die nötigen Kennntnisse und wie ich glaube, auch eine persönliche Begabung. Während des Jahres, das ich bei Herrn von Mably zubrachte, hatte ich vollauf Zeit, mich von diesem Wahne zu heilen. Die Sanftheit meines Charakters hätte mich zu diesem Berufe sehr geeignet gemacht, wenn nicht stets persönliche Zornesausbrüche mit ihrem Sturm dazwischengefahren wären. Solange alles gut ging und ich sah, daß meine Sorgfalt und Mühe, an der ich es damals wahrscheinlich nicht fehlen ließ, Ersprießliches wirkten, war ich ein Engel, wurde aber zum Teufel, sobald nicht alles nach meinem Sinne ging. Wenn meine Schüler mich nicht verstanden, geriet ich außer mir, und zeigten sie sich gar böswillig, so hätte ich sie töten können, und das war freilich nicht das Mittel, sie klug und artig zu machen. (...) Es fehlte mir nicht an Eifer und Fleiß, aber an Gleichmäßigkeit und vor allem an Klugheit. (...) Ich sah alle meine Fehler ein und fühlte sie nur zu gut, ich studierte das Wesen meiner Schüler, durchschaute sie völlig und glaubte, daß ich auch nicht ein einziges Mal ein Opfer ihrer Verschmitztheit geworden bin: Was nützte mir aber die Kenntnis des Übels, da ich keine Mittel dagegen besaß? Obgleich ich alles einsah, vermochte ich nichts zu ändern, kam in keiner Weise vorwärts, und alles, was ich nur irgend anstellte, war

gerade das, was ich hätte unterlassen müssen"(8).

Diese Schilderung kommt dem eigentlichen Problem schon näher, wie es sich heute in der pädagogischen Praxis darstellt: Der Erzieher ist hier eine Person mit einem pädagogischen Motiv, stösst aber bald an die Grenzen seines Handelns, die durch seinen Charakter bestimmt werden.

Seit ROUSSEAU, PESTALOZZI und SPRANGER haben sich die Randbedingungen der Frage nach dem Verhältnis von Handlungskompetenz und Erzieherpersönlichkeit entscheidend geändert: Erziehung wurde ihrer naividealistischen Definitionen und Beigaben entkleidet und auf ihre gesellschaftliche Funktion der Anpassung in wirtschaftlicher, technischer, sozialer und psychischer Hinsicht zurückgeführt. Pädagogik ist in die gesellschaftliche Arbeitsteilung integriert; der Erzieher wird zum "Fachmann". Der Erzieherberuf wird weniger durch "Berufung" als durch "Professionalität" definiert, wobei Methoden, Fachwissen, politisches Engagement und private Interessen (vom angestrebten "Umgang mit Menschen" bis zum Motiv der "Selbstverwirklichung") im Vordergrund stehen und sich das "innere Getriebensein zur Menschenbildung" eher zu Motiven sozialer Hilfe gewandelt zu haben scheint(9). Vor allem im Bereich der Sozialpädagogik und Sozialarbeit bemüht sich die Professionalisierung um eine Überwindung des caritativen Standpunkts, was letztlich nur mit politischen Funktionsbestimmungen möglich ist - zugleich zeigt die Verwerfung der "Randgruppenstrategie", dass das tägliche Erleben des "Leidens an der Gesellschaft" ein Mindestmass an Mitleid oder Empathie erforderlich macht. Aber ebensowenig wie "Liebe allein" genügen kann (BETTELHEIM), ist die Besinnung auf die soziale Anpassungs- und Disziplinierungsfunktion ausreichend, um Sozialpädagogik sinnvoll leisten zu können: Der "subjektive Faktor" scheint sich zunehmend als gewichtig herauszukristallisieren.

Setzt sich diese Erkenntnis durch, so ist der Weg nicht mehr weit zu der Frage, wie denn ein "idealer" Erzieher beschaffen sein müsse, welche Fähigkeiten, Haltungen, Einstellungen, Erfahrungen, Geprägtheiten und Wertungen die Erziehung heutzutage voraussetze. Man ist leicht versucht, dem landläufigen Gemeinplatz nachzugehen, nach dem nicht jeder für "diese schwere Aufgabe" (z.B. bezogen auf Heimerziehung) geeignet sei, und stellt sich selbst die Frage, nach dem "pädagogischen Vorschusskapital", das seinem Besitzer zumindest gewisse Situationen zu erleichtern scheint oder ihm sogar dauerhaft die Freude am Beruf erhält, weil er einfach von vornherein gekonnter mit Kindern und Jugendlichen umzugehen scheint. Die Persönlichkeitseigenschaften eines so gedachten "idealen Erziehers" wären also u.a. abzuleiten aus:

- den Sozialisationserfahrungen seiner Klienten, zu denen er ein gewisses Gegengewicht zu bilden hat, also etwa die Forderung nach einer konstanten Beziehung, nach konsequenter erzieherischen Haltung und nach Planungsfähigkeit;
- aus seiner (sozial)politischen Funktion, also die Forderung nach "nicht-stigmatisierendem Umgang" mit Heranwachsenden, nach Echtheit, Durchschaubarkeit und Gradlinigkeit sowohl im Geflecht der sozialbürokratischen Vorschriften, als auch im direkten Kontakt;
- aus der Kenntnis über Vorgänge der Identifikation, konkreter z.B. die Forderung nach einem "nicht-aggresiven Vorbild", das Ruhe, Besonnenheit und Souveränität ausstrahlt;
- aus den Anforderungen der Organisation und Routine pädagogischer Handlungsfelder und Institutionen, in denen die formalen Arbeitsbedingungen wie z.B.

> Schichtdienst, Teamarbeit, Verwaltung und Versorgung usw. schwerwiegende "funktionale" Wirkungen auf Kinder und Jugendliche haben, was für den Erzieher einen zunehmend bewussten und gezielten Einsatz seiner Person nötig macht: Er kann sich in seinem Arbeitsfeld keine dienstlichen oder privaten "Schlampereien" erlauben, ohne dass dies auf irgendeine Weise von Kindern nachgeahmt würde; ohne eine gewisse "Wachheit" wird er selten in die Lage kommen, einmal Positives anzufangen und stattdessen immer nur reagieren müssen; ohne ein gefestigtes Normbewusstsein wird er kaum der Normunsicherheit oder der Gewöhnung an abweichenden Normen pädagogisch entgegenwirken können ...

Es liesse sich auf diese Art leicht ein Katalog mit wünschenswerten erzieherischen Qualitäten erstellen, aus dem, nach pädagogischen Arbeitsfeldern aufgegliedert, für alle Bereiche ein besonderer Typus von Pädagogen entwickelt werden könnte. Solches Vorgehen wäre aber zu mechanistisch, um erzieherisch fruchtbar zu werden. Die Versuche mit dem "matching" - also der Zuordnung von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen eines Erziehers zu bestimmten Schwierigkeitsgruppen von Jugendlichen(1o) - zeigten keine nachweisbaren positiven Wirkungen. Vermutlich liegt dies mit daran, dass Persönlichkeit nur als Ganzes erfassbar ist und dass ein statischer Persönlichkeitsbegriff global gesprochen dort versagen muss, wo Änderung das Ziel der Erziehung ist. Aber auch ein dynamischer Begriff von Erzieherpersönlichkeit kommt nicht daran vorbei, dass es offensichtlich sowohl angemessenes als auch unangemessenes Erzieherverhalten gibt, das nicht nur in den situativen Bedingungen anzusiedeln ist, sondern vielmehr als "zeitlich überdauernde Variable" von der Person des Pädagogen in den Erziehungsprozess mit eingebracht wird. Gleichzeitig ist

soziales Lernen immer vermittelt durch Randbedingungen, funktionale Strukturen und "heimliche Miterzieher", und auf dieser Ebene wirkt die Person eines Erziehers auch relativ unabhängig von seinen beabsichtigten Handlungen.

Ziel dieser Arbeit ist es also, die Wirkungen der Persönlichkeit eines Erziehers in einzelnen Bereichen differenziert nachzuweisen, zu beschreiben und in Beziehung zu stellen zu seiner bewusst eingesetzten Handlungskompetenz. Dabei geht es um die Verschränkung dieser beiden Bereiche, d.h. die Persönlichkeit eines Erziehers wird aufgefasst als wichtiger Teil seiner fachlichen Kompetenz.

Es besteht allgemein Einigkeit darüber, dass pädagogische Berufe bestimmte Grundqualifikationen voraussetzen wie Empathie, Rollendistanz, Normenflexibilität und Rollenflexibilität, Frustrationstoleranz usw.(11). Bezogen auf den Kompetenzerwerb wird jedoch immer wieder der Eindruck erweckt, als käme es nur darauf an, in einer bestimmten Phase der beruflichen Sozialisation (Ausbildung, Studium usw.) spezielle Lernerfahrungen im Hinblick auf diese Qualifikationen zu vermitteln. Wir betrachten hingegen einen Teil dieser und anderer Qualitäten als gelernte und erfahrene Grundstrukturen aus der Kindheit eines Erziehers, die in der Ausbildung nicht mehr ohne weiteres zu beeinflussen sind. Handlungskompetenz ist also weder nur eine Frage nach geschickten Ausbildungsplänen, noch kann behauptet werden, der eine "habe es eben" und der andere nicht. Es soll versucht werden, im Verlauf der Darstellung eine genauere Bestimmung des Verhältnisses von Ausbildung und "Vorschusskapital", von lernbarem Wissen und von "mitgebrachten Verhaltensdispositionen" vorzunehmen.

Die Motivation zu diesem Thema beziehen wir aus einer mehrjährigen praktischen Erfahrung, in der pädagogisches Verhalten immer wieder zum Problem wurde, sei es im Umgang mit eigenen

Unzulänglichkeiten oder Stärken, sei es im Erleben des Handelns von Kollegen und Vorgesetzten. Bezeichnend war, dass es nirgendwo ein Forum zu geben schien, auf dem die Frage nach Persönlichkeit und Kompetenz gründlich und befriedigend diskutiert werden konnte; in aller Regel wurde sie nicht einmal gestellt. In Einstellungsgesprächen wurde normalerweise nach dem "persönlichen Eindruck" entschieden, im Team und im Kollegenkreis wurde das Thema entweder auf der Ebene des "dienstlichen Klatsches" verhandelt oder peinlich vermieden, und die Supervision erreichte nur zaghaft und meist völlig unsystematisch das Vorfeld dessen, was als "Anteil der Person an der Arbeit" gilt.

Die Auseinandersetzung mit diesem Thema im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit geschieht somit im Rückgriff auf erlebte Praxis, die damit auch ein Stück Aufarbeitung erfahren soll. Die getroffenen Aussagen gelten dem Bereich der Jugendhilfe, konkreter: der Heimerziehung, Wohngemeinschaften, Aussenwohngruppen, stadtteilbezogener Hausaufgabenhilfe. Inwiefern unsere Beobachtungen typisch sind oder unsere Einschätzungen allgemeingültig, kann nicht bestimmt werden, doch ist dies auch nicht das Anliegen der Erörterung. Vielmehr soll die eigene Erfahrung einem Prozess des Nachdenkens ausgesetzt werden, der die Konfrontation mit aktuellen Theorien ebenso umfasst wie den Versuch, eigenes Verhalten in übergeordnete Zusammenhänge zu stellen.

Dieses Vorgehen verbietet von vornherein einen empirischen Zugriff auf das Thema. Das zentrale Problem positivistischer Methoden ist die Messbarkeit von Daten und ihre (statistische) Zurichtung auf Vergleichbarkeit mit bereits vorliegenden Ergebnissen. Damit wird letztlich unterstellt, dass Verhalten aufgegliedert werden kann in immer kleinere Einheiten, die auf immer niedrigeren Ebenen angesiedelt werden (vgl. z.B.

GUILFORD, der die Persönlichkeitsstruktur als "Hierarchie von Wesenszügen verschiedener Allgemeinheitsgrade" begreift(12)). Erzieherpersönlichkeit könnte deshalb nur auf zwei Arten empirisch gefasst werden: Entweder durch die Anwendung von Tests oder Fragebogen, deren Laborhaftigkeit wohl kaum dem nahe kommen kann, was "Erziehungswirklichkeit" genannt wird; oder durch die Beobachtung erzieherischen Verhaltens auf dem "Niveau der spezifischen Handlungen"(13), von dem aus dann auf bestimmte "traits", "Typen" oder "Faktoren" geschlossen werden müsste. Ein kombiniertes Verfahren beschreibt Persönlichkeit (in Anlehnung an CATTELL) auf der Ebene von "L-Daten" (Alltagssituationen in Selbst- und Fremdbeurteilung), "Q-Daten" (Fragebogen) und "T-Daten" (Tests), wobei den "L-Daten" typischerweise die geringste, den Test-Daten jedoch höchste Objektivität und Zuverlässigkeit zugesprochen wird(14). Beide Verfahrensweisen sind jedoch nicht in der Lage, den Anteil der Erzieherpersönlichkeit am pädagogischen Handeln angemessen zu beschreiben und zu erklären. Die ganzheitliche Sicht von Persönlichkeit wird hier den Kriterien der Objektivität zum Zwecke der Vergleichbarkeit geopfert, d.h. es interessiert im Grunde nicht, was die einzelne, konkrete Person zum agierenden Individuum macht, sondern was sie typischerweise mit vielen anderen teilt, welche statistische Verbreitung eine spezielle Merkmalsausprägung hat oder wie stark bestimmte Faktoren miteinander korrelieren.

Die Erziehungsstilforschung(15) bewegt sich traditionsgemäss innerhalb der drei klassischen Erziehungsstile "autoritär - demokratisch - laissez-faire" und scheint bis heute kaum ein differenzierteres Modell entwerfen zu können. Dieser Ansatz ist - zumindest für den Bereich der öffentlichen Jugendhilfe - unbrauchbar, denn dem "schwierigen Verhalten" der Heranwachsenden kann weder unter pädagogischen noch unter therapeutischen Gesichtspunkten mit einem "Dreifachmodell" des Er-

zieherverhaltens begegnet werden: Das geplante "Ausagierenlassen" eines aggressiven Kindes hat nicht unbedingt etwas mit einem laissez-faire-Stil zu tun, ebensowenig wie ein vom Erzieher festgesetzter Tagesablauf mit zwingender Notwendigkeit autoritär ist.

Die Tendenz zur Typisierung, Vergleichbarkeit und Faktorisierung in der empirischen Psychologie vergisst den Satz, dass das Ganze mehr sei als die Summe seiner Teile. Eine ganzheitliche und "unteilbare" Auffassung von Erzieherpersönlichkeit leitet sich dagegen ab aus einem pädagogischen Menschenbild, das ein Kind als Einheit begreift und nicht als Bündel von "Teilleistungsstärken oder -schwächen". Wo Defizite in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen zum Hauptthema werden, hilft ein atomisierender Persönlichkeitsbegriff weder dem Kind noch dem Erzieher: Hier geht es darum, schädigende Entwicklungen aufzuhalten, zu kompensieren, Lernfelder zu eröffnen, Umorientierungen einzuleiten. Der menschliche oder pädagogische Bezug darf sich dabei nicht einlassen auf statistisch nachweisbare Merkmalskombinationen oder vergleichbare Typisierungen, weil er sonst seinen sozialpädagogischen Impetus verliert.

Eine idealistische Untersuchungsweise etwa in Anlehnung an die eingangs zitierten Sichtweisen von PESTALOZZI oder SPRANGER wäre dem Ziel ebenfalls nicht dienlich. Die Wirkungsweise der Persönlichkeit ist trotz aller Empathie nüchtern, Handlungskompetenz erweist sich in der Routine eher als in hochgesteckten Zielen. Damit sind aber auch alle Ansätze etwa der humanistischen Psychologie nicht imstande, ein handhabbares Konzept für die Diskussion der Erzieherpersönlichkeit bereitzustellen. Sie stellen das Bild einer reifen, abgeklärten und im Grunde "weisen" Persönlichkeit als Ziel menschlichen Werdens(16) unvermittelt neben die elende Praxis, die

sich erst einmal um Schwierigkeiten bei den Hausaufgaben oder Konflikte mit der Heimleitung zu kümmern hat. Sicherlich darf das Thema menschlicher Reife, Ausgeglichenheit und ausgelebter Identität nicht aus dem Fragenkreis pädagogischen Handelns ausgeklammert werden, doch stehen vor solchen oft mit Sehnsucht belegten Wunschvorstellungen die Erfordernisse des täglichen Geschäfts, die das Ziel nur allzu oft in Vergessenheit geraten lassen.

Ähnliche Schwierigkeiten ergeben sich aus psychodynamischen Ansätzen, die mit Kategorien wie "komplementäre Partnerwahl"(17) oder "Helfersyndrom" die Person des Pädagogen in ihrer seelischen Funktion zu fassen versuchen. Dass derartige unbewusste Motive die Interaktionen entscheidend beeinflussen, steht ausser Zweifel. Die ausschliessliche Konzentration auf diesen Aspekt allerdings würde das aktuelle pädagogische Handeln immer und grundsätzlich in Frage stellen, weil sowohl hinter jeder konkreten Handlung als auch hinter zeitlich überdauernden Haltungen usw. jene Motive und konflikthaften Dispositionen nachgewiesen werden können, die das Verhältnis zwischen Erziehendem und Erzogenem vorwiegend als pathologisch definieren müssen. Damit wäre aber die Erziehung eine Rationalisierung im psychoanalytischen Sinne, weil der Erzieher seinen Beruf unbewusst nur gewählt hat, um seine unbewältigten Konflikte auszuleben oder "abzureagieren". Diese Unterstellung kann zwar bestimmte Teile des pädagogischen Geschehens erklären (etwa die Psychohygiene des Erziehers, wie sie in der Supervision diskutiert werden sollte), jedoch nicht dessen reale Basis in Frage stellen, die sich von der gesellschaftlich geforderten Anpassung bis zu konkreten, praktischen Handlungen erstreckt. Eine psychodynamische Erklärung der Erzieherpersönlichkeit trifft also lediglich einen Ausschnitt des vorliegenden Gegenstandsbereiches.

Auch eine "theoretische" Bearbeitung des Themas ist nicht angezeigt. Theoretische Arbeiten zeichnen sich üblicherweise dadurch aus, dass sie in weitaus grösseren Zusammenhängen denken als empirische, dass sie wissenschaftliche Teilergebnisse in mehr oder minder geschickter und plausibler Art zusammenstellen, um neue Sichtweisen, Fragestellungen und Bewusstseinsformen zu schaffen, dass sie den Rahmen und die Bedingungen mit einbeziehen, in denen ihre Wissenschaft stattfindet (so wenigstens der Anspruch der kritischen Theorie), nicht zuletzt durch den Verweis auf Geschichte und Zukunft ihres Themas; und dass sie schliesslich ein System aufzubauen versuchen, dessen Elemente und Grundkonzepte den Gesetzmässigkeiten der formalen oder fachlichen Logik gehorchen. Die widerspruchsfreie Integration einzelner Teile und neu auftauchender Ergebnisse ist dabei eines der Hauptkriterien von Wissenschaftlichkeit. Diesem durchaus akzeptablen Anspruch kann die vorliegende Arbeit aus mehreren Gründen nicht genügen:

1) Wir gehen davon aus, dass pädagogisches Handeln sich vornehmlich im Alltag vollzieht, Handlungskompetenz und Erzieherpersönlichkeit also ebenfalls darauf bezogen sein müssen. Eine in sich geschlossene, den oben erwähnten Kriterien genügende Alltagstheorie gibt es bislang nicht, was offenkundig damit zusammenhängt, dass der Alltag in sich widersprüchlich ist, dass diese Widersprüche aber in der Praxis ausgehalten werden (und ausgehalten werden müssen), was sich die Theorie nicht vorbehaltlos leisten kann.

2) Wer sich auf praktische Fragestellungen einlässt, der muss sich zunächst mit "praktizierten" Sichtweisen und "untheoretischen" Einstellungen zum Problem auseinandersetzen. Es hilft nichts, solches Ein-

schätzen als "blind" zu entlarven, sondern erst die ernsthafte Diskussion bringt erkenntnismässigen Gewinn, der für die Bedürfnisse der Praxis relevant ist; erst das Aufgreifen praktischer Fragestellungen kann jenen Rückkoppelungs-Effekt einleiten, von dem eine Vermittlung von Theorie und Praxis einzig zu erwarten ist. Dies bedeutet aber, dass man sich auf die Wirrnis praktischer Bewusstlosigkeiten, Wünsche und Ansprüche einzulassen hat. Dem Weg der "Induktion" ist somit legitimerweise der Vorrang zu geben, indem versucht wird, anhand einer grossen Zahl von Beispielen "... aufzuzeigen, welche Struktur diesen scheinbar ganz verschiedenen Beispielen gemeinsam ist und welche Schlußfolgerungen sich daraus ziehen lassen"(18). Es wird von daher kaum möglich sein, Aussagen über Erzieherpersönlichkeit und Handlungskompetenz in ein plausibles, widerspruchsfreies und wissenschaftlich elegantes Theoriegebäude einzuarbeiten.

3) Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist nicht zuletzt durch sprachliche Konflikte gekennzeichnet. Die Verantwortung der Theorie gegenüber der Praxis liegt u.a. darin, dass sie der Praxis aus ihrer Sprachlosigkeit heraushelfen soll und durch Artikulationshilfen, neue Thematisierungen oder - vom Denken abgeleitet - durch "Probe-Handeln" Distanz und Optikverschiebung, damit aber auch neue Möglichkeiten eröffnen soll. Dem steht z.Zt. eine Tendenz entgegen, die Sprache zum Statussymbol macht(19) und es damit vor allem den Praktikern unmöglich macht, zwischen "Wissenschaftlichkeit" und sprachlicher Komplexität noch wesentliche Unterschiede zu erkennen. Es kann

für die Kommunikation zwischen Theorie und Praxis nur tragisch sein, wenn die sprachlichen Einigelungen von Wissenschaftlern zunehmend ausgedehnte Sprachanalysen voraussetzen, soll das Dargestellte auch von Uneingeweihten verstanden werden. Es wäre somit angebracht, mit Rücksicht auf die Beschreibung von alltäglichen Praxisproblemen, den Anspruch auf Allgemeinverständlichkeit und einfache Sprache aufrecht zu erhalten und sich der Gepflogenheit zu entziehen, dass Theorie nur von Theoretikern verstanden zu werden braucht. Allerdings ist dieser Anspruch nur zur Hälfte einzulösen, weil das Nachdenken über Praxis schon ein Stück Theorie ist, weil Theorie aber von Abstraktionen lebt, die nicht ohne komplexe sprachliche Strukturen auskommen. Wir wollen jedoch auf jeden Fall vermeiden, einen "Aufguss von Aufgüssen" zu produzieren, in dem die Theorie um ihrer selbst willen betrieben würde und keinerlei Handlungsrelevanz aufzuweisen hätte.

4) Möglicherweise ist unser eigenes Verhältnis zur Theorie "gebrochen", in dem Sinne, dass wir uns als Praktiker verstehen, die Theorie mit bestimmten Erlebnisgehalten verbinden. Praxisschock, Handlungszwang und längerfristige Unsicherheiten haben Theorie zu etwas werden lassen, dem nur bedingt zu vertrauen ist und das zunächst wenig Handlungsanweisung bietet. Andererseits haben längere Zeiträume von "theoretischer Abstinenz" die Blindheit in der Praxis nur verstärkt und in manchen Bereichen sogar erst geschaffen. Der Versuch, wieder zur Theorie zurückzukehren, muss demnach als Pro-

zess aufgefasst werden, der seinen Abschluss innerhalb dieser Arbeit nicht erreichen wird. Ein ungeklärtes Verhältnis zur Theorie verbietet es deshalb, von einer "theoretischen" Arbeit zu sprechen. Wir können uns lediglich bemühen, die Voraussetzungen des Erkenntnisgewinns durchschaubar zu machen, indem wir etwa ein erkenntnisleitendes Interesse möglichst präzise formulieren oder Grundpositionen und Wertungen von vornherein deutlich herausstellen.

Damit stellt sich das Theorie-Praxis-Verhältnis als zentrales Thema zur Bestimmung der geplanten Methodik heraus:
Praxis ist sowohl konkretes pädagogisches Handeln als auch die Ausfüllung einer sozialpädagogischen Berufsrolle. Sie ist damit nicht nur bestimmt von Handlungszwängen, Routine, Augenblicksplanung usw., sondern auch von einschränkenden Sachzwängen wie Handlungsvorgaben durch die Institution und ihre Traditionen, dienstrechtlichen Vorschriften, Arbeitszeitordnungen usw. Ist die Situation für den Praktiker durch diese beiden Komponenten bestimmt, so ist ihm der Zugang zur Theorie gleichzeitig im Wesentlichen versperrt: Das Nachdenken über das eigene Handeln, Entwickeln von Phantasie, Handlungsalternativen und Innovation, das generalisierende Einordnen des täglichen Tuns in übergreifende Strategien, beispielsweise der Sozialpolitik oder neuer fachlicher Orientierungen, erfordert Distanz, Entlastung und Ruhe(20), was letztlich nur zu erreichen ist durch längere Pausen in der Berufstätigkeit oder durch den Beginn einer neuen Ausbildung.

Praxis ist weiterhin durch eine ausgedehnte Verantwortlichkeit definiert. Gleichgültig ob es sich um rechtliche, moralische oder pädagogische Verantwortung handelt, immer dominiert das "hier und jetzt". Die Konsequenzen einer vollzogenen oder unterlassenen Handlung müssen in aller Regel vom Erzieher selbst

getragen werden, ob es sich nun um ein versäumtes Lob einem Kind gegenüber oder um falsche Einschätzungen im Erziehungsplan handelt. Dazu kommt das ständige Mitdenken und Vorausempfinden in Bezug auf das unangepasste Verhalten der Kinder und Jugendlichen, der Anspruch, ihre "Störung" nicht nur auszuhalten, sondern zu beseitigen, das tägliche Ausgesetztsein und das Wissen um die oft unergründlichen Auswirkungen des eigenen Verhaltens auf die Heranwachsenden. Eine solche Art der Verantwortung kennt die Theorie nicht; sie kann und muss sich Zeit lassen, darf nicht spontanen Impulsen nachgeben und sich vor allem nicht von der Normativität des Faktischen beeindrucken lassen.

Die Verantwortlichkeit der Theorie gegenüber der Praxis besteht in der bereits erwähnten Artikulationshilfe, im Sichten und Darstellen übergreifender Zusammenhänge, im Erkennen und Ingangsetzen neuer Entwicklungen. Sie soll auch Bewertungen vornehmen und somit auf jene "Tatbestands-Gesinnung" hinarbeiten, die BERNFELD(21) in Abgrenzung zur idealistischen Pädagogik gefordert hat. Sie soll ferner ein "Ferment gegen Ideologie, Verdrängung und Selbstbeschwichtigung" sein(22) und nicht zuletzt der Willkür, Unkontrollierbarkeit und Zufälligkeit des praktischen Handelns entgegenwirken(23). Sie kann damit als "Supervision der Praxis" bezeichnet werden, und ihre Hauptschwierigkeit besteht darin, sich im Zuge von Abstraktionen, Vorausdenken, Kritik und Wissenschaftlichkeit immer wieder an Themen und Fragestellungen der Praxis zurückbinden zu lassen, ohne ihr in Gestalt einer neuen Ideologie gegenüberzutreten.

Sozialpädagogische Theorie ist insofern von vornherein abgehoben von der Praxis, sowohl im Sinne der bestehenden Arbeitsteilung als auch bezüglich ihres Zugriffs zur Wirklichkeit. Sie gewinnt ihre Aussagen, indem sie Fakten neu gruppiert und interpretiert, normative Ansprüche daraus entwickelt oder da-

mit konfrontiert und die vorfindbare Praxis daran misst, wie sinnvoll sie diesen Ansprüchen unter Einbeziehung der Tatsachen ihres spezifischen Arbeitsfeldes Rechnung trägt. Seit die Wirkungsweise defizienter Sozialisationsprozesse in groben Zügen bekannt ist und abweichende Karrieren als typische Verlaufsmuster erkannt wurden, kann die Heimerziehung unter dem (neuen) Aspekt der "totalen Institution" betrachtet werden - "Heimverhalten" erklärt sich damit nicht länger als Auswuchs schlechter Anlagen oder frühkindlicher Schädigungen, sondern als Reaktion auf die typischen Strukturmerkmale der Einrichtung, wie sie mit Versorgung, Verwahrungsstrategie, Depersonalisierung und Stigmatisierung zum Ausdruck kommen. Aussagen auf dieser Ebene hätte die Praxis nicht treffen können - nicht t r o t z ihrer Erfahrung, sondern gerade w e g e n ihrer Erfahrung, die sie "das Stigma vor lauter Routine nicht mehr sehen lässt". Praxis braucht ein Mittel gegen solche Blindheit, ein Korrektiv zur Anwendung erprobter Handlungsstrategien, die den erzieherischen Anspruch nicht selten ins Gegenteil verkehren, ohne dass der Erzieher das beabsichtigt hätte. Die Leistungsfähigkeit der Theorie liegt in diesem Beispiel dort, wo das Konzept der totalen Institution ein Instrument der Kritik zur Beurteilung pädagogischer Strukturen, Prozesse und Ergebnisse hergibt.

Als "reflexive Instanz für die immer schon vorgegebene Erziehungswirklichkeit"(24) hat die Theorie allgemein die Aufgabe "über den Tellerrand" der Praxis hinauszusehen, Zusammenhänge herzustellen, die die Praxis nicht überblicken kann, Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen, Sachverhalte kommunizierbar dazustellen(25). Schreibt man jedoch ausschliesslich der Theorie diese Funktion zu, so argumentiert man in mehrfacher Hinsicht innerhalb des problembelasteten Verhältnisses von Arbeitsteilung, indem die Theorie die "Kopfarbeit", die

Praxis die "Handarbeit" leistet. Der Grundkonflikt zwischen beiden Bereichen beginnt dann damit, dass der Kopf nicht mehr weiss, was die Hand tut, und umgekehrt. Dies bezieht sich zunächst auf typische Verschiebungen im Bereich der Sozialpädagogik, wo die Theorie der Praxis oft weit "voraus" ist, also das Wünschbare tendenziell als schon gegeben aufgefasst oder die Aufgabe der Kommunizierbarkeit nur auf die Forschergemeinschaft anwendet, nicht aber auf die Praktiker; wo andererseits aber die Daten, mit denen die Theorie operiert, von der Praxis längst überholt sind - man denke an die regelmässig um Jahre später erscheinende Jugendhilfestatistik oder an die Akten, die man erst dann bekommt und auswerten kann, wenn sie längst "veraltet" sind. Daneben besteht ein altes Problem der Arbeitsteilung darin, dass pädagogische Theoretiker traditionsgemäss selten die Praxis aus eigener Erfahrung kennen und dass Praktiker nicht oft den "Absprung in die Theorie" schaffen.

Dies hat dazu geführt, dass zumindest in den letzten Jahrzehnten Theoretiker und Praktiker häufig systematisch aneinander vorbeireden, dass Unverständnis und Ablehnung auf beiden Seiten eher die Regel sind als die Ausnahme. Das oben angedeutete Grundproblem der Verantwortung der Theorie gegenüber sozialpädagogischer Praxis scheint sich also im bestehenden System der Arbeitsteilung sowohl auf der personellen als auch auf der strukturellen Ebene fortzuschreiben. Erscheinungen wie Blindheit oder Willkür mögen ebenso eine Konsequenz dieser Trennung sein wie die Theorie um ihrer selbst willen. Eine Möglichkeit, diesem Konflikt beizukommen, besteht in der theoretischen Aufarbeitung subjektiv erfahrener Praxis: Diese Absicht soll die folgenden Ausführungen bestimmen.

Die persönliche Betroffenheit nach einigen Jahren beruflicher Arbeit im Gruppendienst und an anderen Stellen der "Basis" vor Ort drängt bestimmte Themen, Überzeugungen und Werthal-

tungen in den Vordergrund, die vom System der Wissenschaft her nicht mehr unbedingt begründbar sind, sondern eher auf der Ebene von Meinungen, Vorlieben und Abneigungen anzusiedeln sind. Damit verbunden sind gleichzeitig Einstellungen und Positionen, die gefühlsmässig stark besetzt sind und deshalb eine "objektive" Auseinandersetzung erschweren. Andererseits ist aber gerade diese engagierte Parteinahme, die nicht nur vom Verstand her geleitet wird, sondern mit entsprechenden Erlebnissen verknüpft ist, ein Bestandteil der pädagogischen Arbeitswirklichkeit, ohne den es nicht geht. Es ist von dieser Position aus grundsätzlich legitim, solche subjektiven Überzeugungen in die wissenschaftliche Argumentation mit einzubringen. "Erfahrung ist in Wirklichkeit immer das Ergebnis einer Fragestellung, also einer - wenn auch nicht ausdrücklichen - Theorie. Jeder Praktiker, der Erfahrungen macht, hat eine Voreinstellung, mit der er an das Tun, an den Vollzug des pädagogischen Aktes herangeht"(26).
Ein solches Vorgehen widerspricht über weite Strecken bestimmten Kriterien der Wissenschaftlichkeit. Wo Objektivität, Allgemeinverbindlichkeit und die Suche nach Gesetzmässigkeiten in Inhalt und Form zum Primat erhoben werden, ist für eine - vermeintlich banale - subjektive Ansicht kein Platz mehr. Jedoch ist spätestens seit der kritischen Theorie klar, dass der parteiliche Standpunkt des Wissenschaftlers Einflüsse auf die Ergebnisse seiner Arbeit hat(27); damit gewinnen aber zugleich Plausibilität und Stringenz seiner Darstellung an Gewicht, weil es u.a. um die Anerkennung dessen geht, was als Wissenschaft zu gelten hat und was nicht.

In der Geschichte der Erziehungswissenschaft, genauer in der pragmatischen Hermeneutik, wurde das Verhältnis von Objektivität und Subjektivität bereits ähnlich bestimmt: "... erst die Befangenheit an die Sache ermöglicht die wahre wissenschaft-

liche Objektivität (...). Einem (...), der nicht innerlich und untheoretisch weiß um das Eigentliche der Erziehungsarbeit, bleibt die pädagogische Einsicht letztlich verschlossen, aller Gelehrsamkeit zum Trotz"(28). Dies bedeutet nicht nur eine Absage an den Positivismus, sondern auch an die "reine Theorie". Erfahrung als subjektives Erleben, als "Leib-Engagement"(29), besitzt eine grundsätzlich andere Qualität als Erfahrung aus zweiter Hand. Die daran gebundene Befangenheit widerspricht nicht der Wissenschaftlichkeit, sondern ermöglicht sie erst, indem sie ein tiefgreifendes und engagiertes Verständnis schafft, welches der Distanziertheit nur theoretischer und deduktiver Methoden fehlt. "Verstehen ist nicht möglich ohne Betroffenheit, ohne Subjektivität; Verstehen setzt Erfahrung voraus; ich kann verstehend nicht primär von Konstrukten, Modellen oder methodischen Regeln ausgehen, ich muß mich, verstehend, beziehen auf die erlebte Wirklichkeit"(30). Wissenschaftliche Theorie kann sich vor allem in der Pädagogik nur aus der Erfahrung ableiten; "... wir brauchen weniger Theorien als vielmehr Erfahrung, die Quelle der Theorie ist"(31).

Subjektivität und Befangenheit sind in der Erziehungswissenschaft vor allen anderen Wissenschaftsbereichen von vornherein gegeben durch die Tatsache, dass jeder einmal Kind war und über Erziehung somit nicht distanziert, objektiv nachdenken kann. Deshalb spielt das, was in der Hermeneutik das "Vorverständnis" genannt wird, bei allen pädagogischen Aussagen, Definitionen, Untersuchungen und Theorien eine entscheidende Rolle: Nirgendwo kommt der "Filter" der eigenen Kindheit so umfassend und intensiv zum Tragen wie in den Randbedingungen und interessegeleiteten Ausgangslagen pädagogischer Wissenschaft. Es verbietet sich eine vorweggenommene Definition der Begriffe "Erzieherpersönlichkeit" und "Handlungskompetenz", weil dieses Vorverständnis als ausdrückliche Grundlage der eigenen Befangenheit und Parteilichkeit zuerst erläutert wer-

den muss.

Subjektivität und Befangenheit wurden im Gefolge der "Alltagswende" der Erziehungswissenschaft neu entdeckt. Parallel dazu wurde neu betont, dass das Handeln grundsätzlich eine andere Qualität besitze als die Reflexion. Handeln kann angemessen nur der beschreiben und reflektieren, der selbst handelt oder im Gefüge pädagogischer Wirklichkeit steht. "Nur wer als Mit-Handelnder in der Institution lebt, kann Vorgänge an der Basis erkennen und beurteilen, das Für und Wider von Entscheidungen begreifen und die Konsequenzen getroffener Maßnahmen überblicken; nur er ist hinreichend engagiert, um selbst für sein Handeln einzustehen und zu erkennen (...)"(32). Die Entdeckung des Alltags führt unweigerlich zu dem Schluss, dass der Handelnde, also der Praktiker, für Wissenschaft und Theoriebildung einen überaus wichtigen Wert darstellt, weil er die Erfahrung als "Quelle von Theorie" besitzt, die dem Theoretiker fehlt. "Der studierende und praktizierende Pädagoge muß sich selbst als Subjekt verstehen lernen, das, indem es tätig wird, sich in dreifacher Hinsicht artikuliert, als die ihre Identität durchhaltende Person, als das sich institutionalisierende Individuum und das im Handlungsvollzug reflexionsfähige Subjekt. Diese drei zur Einheit verbundenen Qualitäten sind notwendige Bedingungen erzieherischer Praxis, soll diese sittlich gerechtfertigt sein"(33).

Alltag als Paradigma der Erziehungswissenschaft scheint anzudeuten, dass die "Dignität der Praxis"(34) auf einer neuen Ebene Anerkennung erfährt: Der in der Geisteswissenschaft nie befriedigend gelöste Streit, ob die Theorie oder die Praxis das "Primäre" sei(35), wird von der Fragestellung her schon als falscher Ansatz entlarvt, weil die Betrachtung des Alltags die dialektische Verschränktheit beider Pole immer deutlicher zeigt. Auch die Forderung von DILTHEY, Praxis nicht "vor den

Richterstuhl der Vernunft" zu ziehen, ist deshalb falsch gestellt, denn es kann sich nur darum handeln, die bereits zum Ausgangspunkt von Wissenschaft gemachte Praxis zu überdenken, ihr Funktionieren auf den Begriff zu bringen, eine neue Perspektive zu entwickeln.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis lässt sich somit zur Grundlage für ein erkenntnisleitendes Interesse machen: die Motivation zur Beschäftigung mit diesem Thema entspringt dem Wunsch, über die eigene erlebte Praxis nachzudenken und sie aufzuarbeiten, d.h. aus kritischer Distanz im Nachhinein zu betrachten und zu bewerten, was man getan hat und was mit einem geschehen ist. Damit verbunden ist immer auch ein Stück Aufklärung über sich selbst, und dieser Gesichtspunkt soll bewusst nicht ausgeklammert werden, sondern auch in der Darstellung seinen Ausdruck finden. Die Mühsamkeit oft unzulänglicher Praxis, das Leiden an der eigenen Berufsrolle, die Anpassungsprozesse und die nur in Teilen aufzuhebende Blindheit sind ebenso wie Erfolgserlebnisse und Gefühle der Kompetenz allgemein interessierende Themen, die sich erst durch systematische Artikulation auf theoretischer Ebene vom Stadium der "Wursterei" zu einer fruchtbaren Auseinandersetzung entwickeln können. Der Wert der Theorie bemisst sich in diesem speziellen Zusammenhang daran, inwieweit sie fähig ist, Problemzusammenhänge aufzudecken, und "Aha-Erlebnisse" zu vermitteln, ohne sich sofort zu strukturellen Aussagen grosser Tragweite verführen zu lassen, die für den Praktiker, der das Problem formuliert hat, gar nicht mehr nachvollziehbar sind, weil sie ausserhalb des Wirkungsbereichs seines Handelns liegen. Das Niveau unserer Überlegungen zielt also eher auf "mittlere und kurze Reichweiten", d.h. es wird keine "Theorie der Erzieherpersönlichkeit" entworfen, sondern vom Ausgangspunkt praktischer Situationen etwa auf den wirkungsmässigen Anteil der

Persönlichkeit oder auf den Einfluss einer besonderen Tradition in einer Einrichtung bezüglich pädagogischer Handlungen geschlossen.

Aus der Gesamtheit dieser Schlüsse und Beobachtungen lassen sich dann bestimmte "Leitlinien" herausschälen, die wir beispielsweise in den Prinzipien von Ganzheitlichkeit, Transparenz und Strukturierung oder in der Kategorie der "Perspektive" verfolgen. Solches "Auf-den-Begriff-bringen" betrachten wir als Vorarbeit zur Herstellung eines Forums, auf dem sich Theorie und Praxis insofern treffen können, als sie über den gleichen Gegenstandsbereich reden. Es geht uns nicht darum, Theoretikern die Praxis sozusagen "um die Ohren zu schlagen", sondern um eine Durchdringung der Theorie mit Fragen, die "reinen" Theoretikern einfach deshalb nicht in den Sinn kommen, weil sie die dazu gehörigen Situationen weder als Mensch noch als professionelle Handlungsträger jemals erlebt haben. Bildlich gesprochen soll der durchaus aussagekräftige Theoretiker ROUSSEAU mit seinem "Konstrukt Emile" aus dem Wald zurückgeholt und in genau das Waisenhaus geschickt werden, in dem seine Kinder konkret, fassbar und alltäglich leben, und zwar nicht unter dem Gesichtspunkt: "Nun zeig mal, was dran ist an deinen Theorien", sondern um der Konfrontation willen, die ihn als Vater und als Person in die Verantwortung nimmt, und ihn vor Themen stellt, die ihm im Wald verschlossen bleiben mussten. Andererseits soll die Praxis nicht als "blind und stückwerkhaft" etikettiert bleiben, sondern die Bedingungen ihrer Blindheit und ihrer Widersprüche sollen untersucht werden, allerdings nicht abgeleitet aus allgemeinen Gesetzmässigkeiten, sondern aus konkret erlebten Situationen heraus, wo sie fassbar, nachvollziehbar und veränderbar sind. Die Hintergründe des "Faktischen" lösen dabei die handlungseinschränkenden Legitimationen angeblicher "Sachzwänge" auf; die Forderung

nach Reflexion, Solidarität, sozialer Phantasie und Parteilichkeit ist hier sowohl eingestandene Voraussetzung von Wissenschaft, als auch praktisch-pädagogische Qualität.

Der wissenschaftliche Standpunkt dieser Arbeit lässt sich im Feld der "Alltagswende" ansiedeln. Der idealistisch überhöhte "Primat der Praxis" in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde von der kritischen Theorie mit Hilfe von "Aussenkriterien" wie dem Nachweis gesellschaftlicher Bedingtheit alles "Seienden" oder der Interessenleitung von Forschung relativiert; Praxis wurde von daher als notwendig bewusstlose Anpassungsfunktion begriffen, die sich in ihrer ideologischen Verstricktheit mit Hilfe des Mediums "Kritik" erst entledigen musste(36). Die Alltagswende beschäftigte sich wieder intensiver mit Praxis von einer höheren Ebene aus. War die Kritik vorher allgemein, übergreifend und gesellschaftspolitisch orientiert eher abstrakt, wird sie jetzt konkreter und fassbarer. Allerdings lassen die bisher beschriebenen Versatzstücke einer zu entwerfenden Alltagstheorie immer noch eine für den Praktiker handhabbare Methode der Kritik vermissen, indem sie beim "Allgemeinen" stehen bleiben(37). Dagegen "... gilt (es) also nicht nur, vom einmal ermittelten Wissen zu den Erscheinungen zurückzukehren, um sie als solche zu erfassen in ihrem Reichtum, indem man untersucht, wie und warum sich das Wesen in ihnen, vermittels ihrer, manifestiert hat. Sondern einzig sind die Erscheinungen lebendig, bewohnt und nicht verlassen. Derart, daß das Bedingte reicher und wirklicher ist als seine Bedingung, als seine objektive 'Basis' oder Grundlage"(38). Sozialpädagogik scheint nun ein Arbeitsfeld zu sein, in dem typischerweise die Kenntnis und der vertraute Umgang mit dem "Bedingten" die Voraussetzung dafür ist, einerseits Sätze und Theoreme der Alltagsdiskussion "mit Reichtum und Belebung" füllen zu können, andererseits

gerade das "Ferment gegen Verdrängung und Selbstbeschwichtigung"(39) handhabbar in den Handlungsvollzügen zu installieren.

Der Satz etwa: "Der Erzieher muss in seinem Arbeitsfeld Widersprüche aushalten können" ist eine richtige Erkenntnis, die aber kaum mehr als abstrakte Einsicht schafft. Unser Anliegen geht dahin, sowohl Widersprüche als auch ihre Bedingungen, das Aushalten und das Umgehen mit ihnen zu beschreiben, die Konsequenzen dieser Widersprüche sichtbar zu machen, die Typizität von Widersprüchen eines besonderen Arbeitsfeldes herauszustellen und nach den konkreten Voraussetzungen des Erkennens und Verdrängens von Widersprüchen zu fragen. Erst von dieser Basis aus sehen wir uns in der Lage, zu Aussagen anderer Qualität auf höherer Ebene zu gelangen.

Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, dass die eigene Praxis als Ausgangspunkt gewählt wird. Subjektivität ist dabei nicht nur im Sinne der oben erwähnten Befangenheit gerechtfertigt, sondern im Interesse der Echtheit von Person und Situation gefordert; der Inhalt pädagogischer Handlungen lebt davon, dass alle Interaktionspartner sich selbst als Person mit Empfindungen, Überzeugungen usw. einbringen. Die Darstellung und Diskussion erzieherischen Handelns wird ohne emotionale Beteiligung nicht auskommen: Begeisterung, Wut, Ablehnung und Freude dürfen nicht als analysierte Faktoren stehenbleiben, die distanziert eine spröde Wirklichkeit beschreiben. Wenn die Wirklichkeit von Emotionen lebt, werden diese auch in der Beschreibung als Stilmittel wiederzufinden sein. Gleichzeitig müssen wir in Kauf nehmen, dass die erwähnten Widersprüche sich durch Theorie nicht glätten lassen. Versteht man unsere Methode der bewusst subjektiven Darstellung gleichsam als eine Art "Überlieferung" von Handelnden, die "von der Pike auf gelernt" haben und der "vagen Sehnsucht nach verlorener Authentizität"(40) mit einer solidarischen Beschreibung Rechnung

tragen wollen, so darf man gerade nicht dem Fehler verfallen, das Material zu planieren, indem man "ihm seine Widersprüche austreibt"(41). Die Vernachlässigung des subjektiven Faktors, besser gesagt seine Verweisung ins "Un-theoretische", das nicht allgemein gültig ist und das zu untersuchen sich bestenfalls im Rahmen einer Kasuistik lohnt, entspringt möglicherweise dem Bedürfnis nach einer "heilen Welt auf theoretischer Ebene", in der die Aussagen schlüssig und plausibel nebeneinander stehen und in der mit Hilfe von Werten leicht Ordnung geschaffen werden kann, wo in der Praxis, in der "Vielfalt der Erscheinungen", keine ist.

Solidarische Beschreibung meint hier weder die Herstellung einer einheitlichen Meinung über Praxisfragen, noch die kritiklose Akzeptierung dessen, was Erzieher tun, nur weil sie Praktiker sind; vielmehr geht es um die gleiche Ausgangslage, die uns Situationen, Haltungen und Handlungen in ihrem Gefüge von Abhängigkeiten, Definitionen und Zwängen besser verstehen lässt, die jene Teile des Spektrums der "Erscheinungsformen" als Selbstverständlichkeit voraussetzt, die in der Theorie regelmässig in Vergessenheit geraten. Auch von dieser Seite aus wird "Alltag" zum bestimmenden Moment: Ich beschreibe das, was ich erlebt habe, und "verstehe" diejenigen, die ähnliches erleben. Das ausdrücklich subjektiv gefasste Vorverständnis bildet deshalb die Basis, von der aus alle weiteren Aussagen getroffen werden.

KAPITEL II

VORVERSTÄNDNIS VON ERZIEHERPERSÖNLICHKEIT UND HANDLUNGSKOMPETENZ

Das Thema "Erzieherpersönlichkeit" kann auf der Ebene von Gemeinplätzen umschrieben werden und jedermann wird relativ vorbehaltslos die Bedeutung dieses "Faktors" für die Erziehung anerkennen. Es scheint unmittelbar einsehbar, dass sowohl die Person der Mutter für die Entwicklung ihres Kindes als auch bestimmte typische Eigenschaften und Verhaltensweisen eines Lehrers für den Lernerfolg des Schülers eine grosse Bedeutung haben; in der allgemeinen und öffentlichen Einschätzung herrscht offensichtlich ein breites Einverständnis über die Wichtigkeit der Persönlichkeit des Erziehers.

Jeder Erziehende wird es aber ebenso schwer finden, jeweils genau zu bestimmen, was eigentlich seine Person bewirkt, inwiefern sich diese Wirkung von der anderer Personen unterscheidet und wie gross ihr Anteil am Erziehungsgeschehen ist. Es ist offenbar nicht präzise festzustellen, was ein Schüler an seinem Lehrer so mag und weshalb er darum gerne bei ihm lernt. Noch komplizierter scheint die Antwort auf die Frage zu sein, wie im Einzelnen das von den meisten Heimerziehern als überaus wichtig bezeichnete "Einbringen der eigenen Person" letztlich verläuft; in der Regel wird mit ungenauen Umschreibungen operiert, die sich z.B. auf "Offenheit", "Fehler zugeben" oder "einfach auch einmal Mensch sein" beziehen.

Diese Lücke zwischen dem (allgemeinen) Bewusstsein darüber, dass Persönlichkeit wirkt und dem Unvermögen, diese (besondere) Wirkung gleichsam "am eigenen Leib und vor Ort" zu lokalisieren, hängt zum einen damit zusammen, dass Persönlichkeit nicht in Einzelausschnitten darstellbar ist, sondern

nur als Gesamtgeschehen und Ganzheit beschrieben werden kann. Zum anderen ist der Prozess, in dessen Verlauf theoretisch Erkanntes bei sich selbst im erzieherischen Handeln wiedergefunden wird, schwierig und mühevoll. Nachdenken über sich selbst wird aber dort zur unabdingbaren Notwendigkeit, wo gemäss der erwähnten Forderung die eigene Person ins Erziehungsgeschehen eingebracht werden soll. Häufig ist der Blick dafür verstellt, wo im pädagogischen Geschehen persönliche Anteile zum Ausdruck kommen. Die Differenzierung von Institutionen und von Methoden im Bereich der Jugendhilfe scheint über den wissenschaftlich fundierten Möglichkeiten von Diagnose und Therapie, Konzepten zur Verhaltensänderung und Spezialisierung und ihrer Beseitigung den Bereich des "persönlichen Wirkens" ins Abseits zu drängen. Diese Denkweise legt Schlüsse nahe, die sowohl "geglückte Fälle" als auch Probleme und Schwierigkeiten eher den Methoden, Konzepten, Arrangements oder den Spezialisten zuschreiben als der Person des Erziehers, wodurch dieser zwar von Verantwortung weitgehend entlastet scheint, aber auch wenig Bewusstsein über den eigenen Erfolg entwickeln kann. Beides bleibt nicht ohne Folgen für das, was früher so pathetisch "Berufsethos" genannt wurde und worüber gegenwärtig nur wenig gesprochen wird.

Das Bewusstsein über die Wirkungsweise der eigenen Person wird aber nicht nur durch die Verwissenschaftlichung sozialpädagogischer Arbeitsfelder getrübt und verdrängt, sondern auch durch Reaktionszwang und Routine im Alltag. Hier ergibt sich die offenkundig widersprüchliche Situation, dass ich zwar mit zunehmender Routine, mit zunehmender Virtuosität beim "Improvisieren" in unvorhergesehenen Situationen und bei steigender Belastung durch "Feuerwehrfunktion" und "Schmuddeligkeit" meines täglichen Tuns immer mehr angewiesen bin auf sichere Reaktionsmuster, die mir sozusagen "in Fleisch und Blut" überge-

gangen sind (also zur "Persönlichkeit" gehören) - dass ich aber gerade diese Eigentümlichkeiten, eingefahrene Verhaltensweisen oder psychische Verarbeitungsmechanismen primär unbewusst anwende und sie völlig selbstverständlich und automatisch in meinen Handlungsspielraum mit einbringe. Dieser Tatbestand wird meine Persönlichkeit erst dann zur Diskussion stellen, wenn ich etwa dem "Helfersyndrom"(1) unterlegen bin oder wenn die Art meiner "Improvisationen" nicht mit denen meiner Kollegen identisch ist und daraus Ungerechtigkeiten in der Kindergruppe oder Uneinigkeit im Team entstehen.

Erzieherische Handlungskompetenz scheint mittlerweile in erster Linie bestimmt durch Ausbildung und Professionalisierung. Naiverweise müsste man annehmen, dass nun, da überall der Einsatz von mehr und besser ausgebildeten Erziehern gewährleistet scheint, die Qualität der Erziehung entsprechend gestiegen sei. Die Praxis belegt, dass dieser einfache Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung so nicht besteht: Abgesehen von Effekten wie Erschliessung neuer Arbeitsfelder oder Zugang zu immer neuen Klientenkreisen haben Professionalisierung und Ausbildung vielfach eine Verunsicherung im pädagogischen Handeln gebracht, die auf der fruchtbaren Seite den Abbau verkrusteter Strukturen, phantasielosen Trottes oder festgefahrenen Denkens zur Folge hatte, im direkten Umgang mit Kindern und Jugendlichen aber Haltungen hervorbrachte, die vom Verzicht auf die pädagogische Vorbildfunktion bis zur "Angst des Erziehers vor dem Erziehen"(2) zu reichen scheinen. Der Überhang von theoretischem Wissen, methodischer Kenntnis und Überzeugtheit und auch politischem Bewusstsein gegenüber dem schwach gebliebenen, direkten Handeln und Zugang zur Klientel hat zu einer Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis geführt. Die Frage nach "erzieherischem Geschick" oder "pädagogischer Meisterschaft" vollzieht diese negative Trennung genau nach:

In der Theorie wird sie so gut wie nicht mehr gestellt und die Praktiker betrachten sie oft als ihre Privatangelegenheit, die sie für sich selbst beantworten, aber kaum mit jemandem diskutieren möchten. Die beruflichen Fertigkeiten und das pädagogische Können werden weder im Kollegenkreis, noch von Seiten der Vorgesetzten oder der Supervision offen angesprochen. Offenbar hat sich hier ein Tabu-Bereich herausgebildet, der nur in Bewerbungsgesprächen teilweise durchbrochen wird und auch dort nur ungenügend, wenn man die leerformelhaften und unterschiedlich interpretierbaren Begriffe wie "Fähigkeit zur Teamarbeit", "Berufserfahrung" oder "Einfühlungsvermögen im Umgang mit jungen Menschen" betrachtet. Arbeitsplatzbeschreibungen und Kompetenzverteilungspläne scheinen heute zu den schwierigsten Organisationsaufgaben zu gehören, die eine pädagogische Einrichtung zu leisten hat, nicht zuletzt deshalb, weil "Eignung" (also Handlungskompetenz?) und"persönliche Voraussetzungen" (also Persönlichkeit?) in der Regel nirgendwo exakt definiert werden.

Es ist also von mehreren Seiten aus angebracht, den subjektiven Faktor im Erziehungsgeschehen in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken: Die Theorie wird nicht daran vorbeikommen, Anteil und Wirkungsweise der Persönlichkeit zu bestimmen und in ihrem Verhältnis zur Handlungskompetenz einzuordnen, ob sie nun therapeutische Beziehungen analysiert, Faktoren der Verhaltensänderung gewichtet oder den Einsatz der Persönlichkeit als "Methode" untersucht; der Erzieher wird sich selbst zum Gegenstand pädagogischen (Nach-)Denkens machen, will er seinem (selbstgesetzten) Anspruch gerecht werden. Sozialpädagogische Einrichtungen brauchen präzisere Bestimmungen dessen, was sie von ihren Mitarbeitern erwarten; das erzieherische Handlungsfeld wird in der Wahrnehmung und Beurteilung aller Beteiligten schliesslich nicht auskommen ohne die Thematisierung seiner

wichtigsten Komponenten.

Der "subjektive Faktor" verlangt nach subjektiver Beschreibung. Wie ein Erzieher sich und andere wahrnimmt und wie er von anderen wahrgenommen wird, ist nicht zuletzt eine Frage von normativen Richtwerten und Entscheidungen. Der Versuch zur "Objektivität" würde Betroffenheit und persönliche Stellungnahme ausschliessen - und genau davon lebt das pädagogische Geschehen.Wir haben daher bewusst darauf verzichtet, mit Hilfe von Theorien zu begründen, warum die Erzieherpersönlichkeit wichtig ist und womit sie zusammenhängt. Wir berichten stattdessen aus unseren eigenen Erfahrungen, die natürlich subjektiv und parteiisch sind. Intersubjektivität hoffen wir dadurch herzustellen, dass wir Szenen und Handlungsausschnitte beschreiben und kommentieren, die u.E. typisch sind für sozialpädagogisches Handeln. Wir hoffen, dass der Leser sich wiederfindet und sensibel wird für das Anliegen, ein Vorverständnis für die Erzieherpersönlichkeit zu entwickeln, ihre Beziehungen zur Handlungskompetenz deutlich zu machen und ihre Wirkungen hinter den vielfältigen Erscheinungen pädagogischer Praxis zu erkennen.

Bei den im Folgenden aufgeführten Beispielen fällt auf, dass sie eher Probleme, Schwierigkeiten und Unfähigkeiten beschreiben und weniger auf gekonntes und geglücktes Handeln abheben. Dies soll nicht eine Tendenz begünstigen, die sich in ständigem Jammern über das Elend der Praxis ergeht, sondern geschieht aus der Überlegung heraus, dass aus Fehlern in der Regel mehr zu lernen ist als aus idealistischen Beschreibungen (wie etwa der meist nur in Teilaspekten beschriebenen Praxis "grosser Pädagogen"). Es geht auch nicht darum, einzelnen Kollegen persönliche Unfähigkeit nachzuweisen; wir waren selbst an allen beschriebenen Beispielen beteiligt und haben es auch nicht geschafft, innovativ zu wirken. Es geht vielmehr

um Verstrickungen und um die Wechselwirkung zwischen vorgefundenen Bedingungen und der Person des handelnden Erziehers. Vergleiche mit Berichten anderer Kollegen haben uns darin bestärkt, solche Erfahrungen und Konflikte als typisch und handlungsleitend einzuschätzen und ernst zu nehmen und sie nicht als seltene, unglückliche Ausnahmesituationen zu bewerten. Von daher stehen die gewählten Beispiele unter dem Zeichen solidarischer Kritik, die einer professionellen Bewältigung von Schwierigkeiten dienlicher ist als Schönfärberei oder nachträgliche Legitimation.

Die drei Beispiele beleuchten das Verhältnis von Handlungskompetenz und Persönlichkeit des Erziehers von drei verschiedenen Seiten: Zunächst wird ein Sozialpädagoge als Einzelperson beschrieben, danach werden Szenen und Entwicklungen aus einem Team geschildert und schliesslich wird eine Institution im Umgang mit einer Problemlösung skizziert. Damit sind drei wesentliche Dimensionen erzieherischen Handelns erfasst und das Vorverständnis erzieherischer Kompetenz beschränkt sich nicht auf die Person, sondern schliesst Team und Institution als Komponenten des Handlungsfeldes mit ein.

Portrait eines Sozialpädagogen

Bei der Rekonstruktion beruflicher Alltagserfahrungen werden Erinnerungen an Erlebnisse mit Kollegen bewusst, die zu einem konstitutiven Element der eigenen Handlungskompetenz wurden. Diese Erfahrungen sind nur bedingt objektivierbar, da ihre Relevanz vor dem jeweiligen biographischen und situativen Kontext zu sehen ist. Trotzdem soll im Folgenden versucht werden, aus einer zeitlichen und emotionalen Distanz heraus einen ehemaligen Kollegen zu portraitieren, sein Verhalten im pädagogischen Alltag, missglückte Interaktionen, sein Verständnis von

beruflicher Identität und schliesslich die Auswirkungen seines Verhaltens auf die Klientel.

Dienstbeginn: Ich betrete gegen 7.30 Uhr das Haus, in dem die Wohngruppe untergebracht ist; ich suche nach einer Klingel; zur Orientierung dient ein Hinweisschild mit Pfeil nach oben. Die Tür ist angelehnt, steile Treppen führen zu einem kleinen Vorplatz hinauf; eine zweite verglaste Tür - über weitere Treppen erreichbar - führt in eine Wohnung. Hier wohnt der Wohngruppenleiter mit seiner Frau; hier wurden die Vorgespräche geführt, der Dienstbeginn vereinbart, die pädagogische Konzeption diskutiert, gegenseitige Erwartungen formuliert, Rollen definiert und Formalitäten wie Arbeitsvertrag geklärt.

Wieder keine Klingel! Durch mehrmaliges Klopfen an die Tür versuche ich, auf mich aufmerksam zu machen, nach anfänglich zaghaften Versuchen werde ich lauter. G. öffnet die Tür; Floskeln wie "ich habe dich noch nicht erwartet" und "ich wusste nicht wohin" werden ausgetauscht. Er habe zwar Dienst, aber die Jugendlichen würden sowieso noch schlafen und wie gesagt, so früh habe er mich noch nicht erwartet. Er führt mich in den Wohnraum, ich setze mich, G. geht inzwischen in die Küche, um Kaffee zu kochen. Ich schaue mich um: Meine Vorstellungen von Ordnung bzw. Unordnung geraten durcheinander; eine Mitarbeiterwohnung innerhalb einer Gruppe für verhaltensauffällige Jugendliche habe ich mir anders vorgestellt. Für Kanne und Tassen muss Platz geschaffen werden. Es werden allgemeine Informationen ausgetauscht; ich frage nach den Jugendlichen, ob sie bereits zur Arbeit gegangen seien. Erklärungen zur Situation Heranwachsender folgen, Arbeitslosigkeit, angespannte Konjunktur, Vorurteile der Arbeitgeber, Sozialstruktur der Kleinstadt usw. Vorläufig leuchtet mir alles ein. In einem groben Überblick charakterisiert G. die einzelnen Mitglieder der Gruppe, skizziert deren Schwierigkeiten, erhellt ihren biographischen

Hintergrund und weist auf mögliche zu erwartende Probleme hin. Zu meiner Erinnerung frage ich nochmals nach den pädagogischen Mitarbeitern der Gruppe und versuche mich allmählich in die Situation einzufinden. Die Unterhaltung endet mit dem Hinweis, dass gegen 12.30 Uhr eine Teambesprechung stattfinden würde.

Die Lage des Hauses begünstigt die Realisierung der pädagogischen Vorstellungen der Mitarbeiter: Wenige Fussminuten zur Ortsmitte mit allen Einkaufsmöglichkeiten, handwerkliche Kleinbetriebe und metallverarbeitende Industrie. Also strukturelle Bedingungen, die einer möglichen Gefahr des Entstehens einer "pädagogischen Insel" entgegenwirken können. Das Haus ist mehrstöckig; die Einzelzimmer der Heranwachsenden sind auf mehrere Etagen verteilt. Im oberen Stockwerk liegt neben mehreren Räumen unmittelbar die Wohnung des Gruppenleiters.

Die andernorts eher geglückte und pädagogisch sinnvoll genutzte Nähe von Wohngruppe und Privatsphäre des Pädagogen hat hier bedenkliche Auswirkungen auf das Verhalten der Mitarbeiter, die Strukturierung des Tagesablaufes, die Abgrenzungen zwischen "Dienstlichem" und "Privatem" und die Erledigung der täglichen Aufgaben. Obwohl Dienstpläne aufgestellt werden, ist es nicht möglich, sie einzuhalten. G. sieht sich auch ausser Dienst immer wieder genötigt, in vielen Situationen einzugreifen und legitimiert dies damit, dass "immer etwas los sei" und er doch schliesslich die Verantwortung für die Gruppe trage. Durch seine mehr oder weniger ständige Präsenz in der Gruppe schafft er sich eine gesonderte Position bei den Heranwachsenden und schwächt damit die der anderen Mitarbeiter. Damit suggeriert er seiner Umwelt sozusagen eine "Unersetzlichkeit" seiner Person; andererseits moniert er aber in den unregelmässig stattfindenden Teamsitzungen die mangelnde Selbstverantwortung der Kollegen für das pädagogische Geschehen. Diese Haltung bzw. Einstellung geht einher mit Schwierigkeiten bei der Trennung

von Beruflichem und Privatem: G. ist kaum in der Lage, seinen privaten Wohnbereich für die Jugendlichen zum Tabubereich zu erklären, wobei eigentümlicherweise nicht sie dort eindringen, sozusagen die "Schwelle" übertreten, sondern er sie häufig durch sein Verhalten dazu ermuntert. Argumente für solches Verhalten sind leicht gefunden: Sich-Einlassen auf die Bedürfnisse der Heranwachsenden, dort-anfangen-wo-der-Klient-steht, 24-Stunden-für-den-Anderen-da-sein und totale Offenheit für die Belange der zu Betreuenden. Im Widerspruch dazu steht, dass G. während der Dienstzeit private Besorgungen macht, stundenlang ausser Hause ist und die anderen Mitarbeiter oder die Jugendlichen darüber nicht informiert. So ist er in seiner Person und seinem Handeln unberechenbar: Wann ist er anwesend und wann nicht? Kann ich ihn ansprechen? Ist er im Dienst oder hat er frei?

Einzelgespräche mit den Heranwachsenden werden regelmässig in G.'s Wohnung geführt, also aus der Gruppensituation herausgelöst, verlegt in die Privatsphäre, wo Kontrolle und Reflexion nicht möglich sind. So bekommen pädagogische Bemühungen "Privatheitscharakter" und vermitteln der Klientel eine eigentümliche und fragwürdige Nähe zum Wohngruppenleiter, wo eine notwendige Distanz nicht mehr aufrechterhalten werden kann. Die anderen Mitarbeiter sind dadurch in die eigenartige Rolle des pädagogischen "Kanalarbeiters" gedrängt, der für die regelmässigen Routineangelegenheiten zu sorgen hat; aber die beraterischen bzw. pädagogischen Gespräche werden gleichsam "hinter der Glastür" geführt. Indem G. seine Wohnung als Ort der Gespräche miteinbezieht, verschafft er sich zugleich eine Art "Gratifikationsmonopol": Problemhafte und belastende Situationen werden dort diskutiert; es werden Vereinbarungen zwischen Betreuer und Betreuten ausgehandelt, vergleichbar mit der Sitzung beim Therapeuten; der Forderung nach Offenlegung und

Transparenz des Erzieherverhaltens werden die Prinzipien Verschwiegenheit und Intimität entgegengehalten.

G. bezieht seine Frau in die Pädagogik mit ein: Sie erledigt den grössten Teil der belastenden Kleinarbeit wie Kochen, Abwaschen, Putzen, monatliche Abrechnungen und Finanzplanung. Sie steht so zwangsläufig inmitten des pädagogischen Geschehens und vermittelt den Jugendlichen ein tradiertes Rollenbild der Frau. Ihre Funktion in der Wohngruppe ist zwar formal geklärt, denn offiziell ist sie ausschliesslich für die Verwaltung zuständig, aber durch die nicht vollzogene Trennung von Beruflichem und Privatem wird sie zum "Mitpädagogen", begünstigt durch die Situation, dass das Wohnzimmer zeitweilig zum Büro umfunktioniert wird. Die Wirkung auf die Heranwachsenden ist widersprüchlich: Die ungeklärte und nicht legitimierte pädagogische Kompetenz bringt sie bisweilen in prekäre Situationen, denn die Jugendlichen sehen in ihr den "neuralgischen Punkt" im System. Sie lässt sich wohlmeinend auf zweifelhafte Vereinbarungen mit ihnen ein, stundet z.B. monatelang Schulden einzelner Jungen oder leiht einem alkohol- und drogengefährdeten Jugendlichen Geld, damit er sich "Stoff" kaufen kann. Wo andernorts "Wohnstubenatmosphäre" pädagogisch sinnvoll eingesetzt wird, gestaltet sie sich hier für Ausweichstrategien und Tricks.

G.'s Handlungsmuster und Persönlichkeitsstruktur werden einerseits deutlich in seinem Umgangsstil mit den Heranwachsenden und andererseits in seiner pädagogischen Konzeption der Wohngruppe. Der Alltag wird weitgehend durch situative Entscheidungen und Inkonsequenz bestimmt: Ein Jugendlicher hat morgens verschlafen und läuft Gefahr, zu spät zur Arbeitsstelle zu kommen; er will zu Hause bleiben, um einem Verweis des Meisters aus dem Wege zu gehen. G. besteht nicht darauf, dass der Jugendliche trotzdem zur Arbeit geht, sondern belässt es bei morali-

sierenden Bemerkungen. Da der Jugendliche weiss, dass G. selbst morgens nur mit Mühe rechtzeitig zum Dienst erscheint, bleiben die Hinweise ohne Wirkungen. Geregelte Ordnungsfunktionen werden von G. nur verbal akzeptiert; wenn der Ordnungsdienst (Gehsteig kehren, Mülleimer leeren, Treppen putzen, Geschirr wegräumen usw.) nicht eingehalten wird, macht er immer wieder Ausnahmen oder mutet diese Arbeit anderen Mitarbeitern oder seiner Frau zu. Die Jugendlichen durchschauen offensichtlich diese Haltung, durchbrechen die Regeln, gehen "aus dem Feld" und entziehen sich der Kontrolle. Mit der Zeit bilden sich eigenständige alltägliche Routinen, die ein qualifiziertes pädagogisches Arbeiten unmöglich machen. Ist für den Abend ein sogenanntes Gruppengespräch geplant, genügt ein geringer Anlass, dies zu verhindern. Lustlosigkeit, ein interessantes Fernsehprogramm oder anderweitige Verabredungen dienen als Argument und werden dazu benutzt, vor den Konflikten auszuweichen, die in der Gruppensitzung angesprochen werden könnten. G. ist dann nicht in der Lage, dieses Ausweichverhalten zu problematisieren und zum Gegenstand der Unterhaltung zu machen.Wenn dies doch einmal geschieht, dann höchstens auf einer moralisierenden Ebene, die eine Teilnahme am Gruppengespräch unter Strafandrohung verpflichtend macht oder von den Jugendlichen fordert, sie sollen G. zuliebe hierbleiben. Dadurch erzeugt er bei den Jugendlichen Unbehagen und Schuldgefühle, langfristig erfolgt aber keine sinnvolle Arbeit in den Gruppengesprächen. G.'s Konfliktlösungsverhalten wiederholt sich, wenn die entsprechende "Toleranzgrenze" erreicht ist, etwa mit der einleitenden Bemerkung: "Leute, das Mass ist mal wieder voll". Indem er niemanden festlegt, in seinem Verhalten inkonsequent ist und auf die Einhaltung von Regeln und Normen verzichtet, kann man auch ihn kaum festlegen. Dadurch kommt die Gruppe oft in einen chaotischen Zustand und abweichendes Verhalten wird provoziert: Häufiger Arbeitsstellenwechsel,

Fernbleiben vom Berufsschulunterricht, exzessiver Alkoholkonsum und Missachtung der sogenannten "Hausordnung".

G's Leitsatz "gute Beziehung zur Klientel" verstellt ihm den Blick für ordnende Elemente wie Regelmässigkeit, Verlässlichkeit, Konsequenz usw. und drängt Fragen nach Perspektive und längerfristigen Entwürfen in den Hintergrund. Diskussionen über pädagogische Zielvorstellungen enden in der Regel damit, dass sich G. missverstanden fühlt und um seine pädagogischen Bemühungen gebracht sieht. "Ich will zu den Jugendlichen eine tiefe, persönliche Beziehung aufbauen und ihr wollt Ordnung und Regeln". Beispielhaft ist eine Situation, die sich mit stetiger Regelmässigkeit wiederholt: G. unternimmt aus einem "unheimlich guten Gefühl heraus" nächtliche Touren mit den Jugendlichen im gruppeneigenen PKW. Ziele sind zumeist Diskotheken; bei den Heimfahrten kommt es häufig zu "pubertären" Aktivitäten wie Nachtruhestörung der Nachbarschaft, Aushängen von Gartentüren usw. G. steuert nicht entgegen und legitimiert dies mit dem Wunsch, positive Erlebnisse zu schaffen und die eigene Handlungsweise: "ich kann doch nicht einfach daneben stehen". Er leugnet die negativen Auswirkungen seines eigenen Verhaltens und reagiert verwundert, wenn die Jugendlichen am nächsten Morgen nicht aufstehen und zur Arbeit gehen wollen. Er selbst hat dann Schwierigkeiten, Termine einzuhalten, kommt zu spät zur Teamsitzung oder lässt sich durch seine Frau wegen "Krankheit" entschuldigen.

G. monopolisiert die ersten Kontakte mit den Jugendlichen für sich. Termine für Neuaufnahmen aus anderen Einrichtungen werden meist so arrangiert, dass die Kollegen selten daran teilnehmen können (kurzfristig anberaumt, dann wieder von G. auf einen späteren Zeitpunkt verschoben). Er will bei den Neuen der "Mann der ersten Stunde" sein und sich damit eine günstige Ausgangsposition verschaffen. Der Ablauf vollzieht sich nach

einem subtilen und bewährten Muster: G. bittet den "Neuankömmling" in seine Wohnung und führt mit ihm das sogenannte Aufnahmegespräch, stellt ihm bei der obligatorischen Hausbegehung die anwesenden Mitarbeiter vor und weist in Regeln und Normen der Gruppe ein. Sein Verhalten dem Neuankömmling gegenüber ist geprägt von einer eigentümlichen Nähe und Undistanziertheit; Schulterklopfen nach dem Motto "das werden wir schon schaffen" und zweifelhafte Anspielungen lassen vermuten, dass schon diese Gespräche oft mehrdeutigen Charakter haben. Die Jugendlichen bekommen von G. den Eindruck vermittelt, dass das Leben in der Wohngruppe mit einem minimalen Aufwand zu bewältigen sei. Befragt man sie nach den Aufnahmegesprächen über konkrete Vorstellungen der künftigen Lebensplanung, so reagieren sie verwundert mit dem Hinweis, G. meinte, dass dies noch Zeit habe. G. verpasst so das Gebot "der ersten Stunde" und vermittelt den Heranwachsenden einen höchst irreführenden Eindruck über die pädagogische Arbeit in dieser Einrichtung. Diese inhaltiche und formale Gesprächsstruktur steht auch bei der Bewältigung von Alltagssituationen im Vordergrund. Muss ein Junge z.B. wegen eines Vorfalls kritisiert werden, so demonstriert G. vordergründig vor den Kollegen Härte und Konsequenz; das Ergebnis der folgenden "privaten" Unterhaltung sieht G. dann meist darin, dass er mit dem Jugendlichen "ein unheimlich gutes Gespräch" geführt habe. Eine weitere Variante besteht darin, dass er einzelnen Mitarbeitern spezifische Kompetenzen zuschreibt, die auf der Ebene von Disziplinierungsfunktionen liegen. G. ermuntert den Kollegen, dass dieser es doch besonders qualifiziert könne, dem Jugendlichen X oder Y die Meinung zu sagen. Er selbst distanziert sich dann von solchen Massnahmen und drängt dadurch den Kollegen in eine fatale Rolle und Position.

Ähnliche Mechanismen bestimmen auch die Teamsitzungen, die

wöchentlich geplant sind, aber nur unregelmässig stattfinden. G. erscheint häufig unpünktlich und ist selten in der Lage, die Gespräche zu strukturieren. Konzeptdiskussionen werden zwar auf einem qualifizierten Niveau geführt und G. vermittelt dort den Kollegen den Eindruck, dass künftig geplanter gearbeitet werden kann. Jedoch zeigt sich bereits nach wenigen Tagen das gewohnte Bild: Entweder hält er sich nicht an die Absprachen im Team oder er revidiert sie und reagiert widersprüchlich. Die Jugendlichen werden einer zweideutigen Strategie ausgesetzt und verlieren zunehmend die notwendige Orientierung. Sie durchschauen das System, nach dem sich aus jeder Regel eine Ausnahme machen lässt und gehen entsprechend routiniert damit um: Beim abendlichen Zusammensitzen im Wohnzimmer der Gruppe fragen sie, welcher Mitarbeiter morgen "Weckdienst" habe; fällt G.'s Name, tauschen sie vielsagende Blicke aus, die darauf hindeuten, dass es heute abend ruhig spät werden könne. Solche - verhalten ausgedrückt - Ungeglücktheiten beeinträchtigen die Zusammenarbeit der Kollegen. Der Unmut, der sich breitmacht, kann nur schwer auf die Tagesordnung gesetzt werden, denn G. weicht Konfrontationen aus und verharmlost die zeitweilig chaotischen Zustände in der Gruppe. Trotzdem gelingt es ihm, auch hier mit der bewährten Methode des Einzelgesprächs immer wieder zu vermitteln und die Mitarbeiter "bei der Stange" zu halten. Ähnlich wie die Jugendlichen hält er auch sie durch Versprechungen wie "es wird bald alles besser" hin und versucht, sich durch private Einladungen wieder ihr Vertrauen zu verschaffen. Das unausgetragene, offene Nebeneinander von Widersprüchen kann somit nicht mehr unmittelbar angegangen werden, weil sich bei den Kollegen nach solchen Festen Wut und Enttäuschung in "Mitleid" und Verständnis für G.'s Verhalten wandelt, d.h. der Teufelskreis kann nicht durchbrochen werden.

G.'s Konflikte eskalieren immer in ähnlichen Situationen: Er reagiert unbeherrscht, wenn er die Realisierung seiner Vorstellungen in Gefahr sieht, kritisiert die Mitarbeiter vor der Gruppe und muss ständig im Mittelpunkt des Geschehens stehen. Gegenüber den Jugendlichen und Besuchern des Hauses betont er immer wieder, dass er die Einrichtung aufgebaut habe und der Träger ihm zu grossem Dank verpflichtet sei. Seine zweifelhafte, kameradereske Solidarität findet auch hier ihren Niederschlag und erscheint im höchsten Masse gefährlich: Erfahrungen in verschiedenen Einrichtungen und "auf der Szene" schildert er sehr anschaulich und durchaus nachvollziehbar (Unterlebensstrategien, delinquentes Verhalten, Drogen- und Alkoholmissbrauch usw.); er vermittelt dadurch den Eindruck eines kompetenten Pädagogen, dem nicht so leicht etwas vorzumachen ist.

Der portraitierte Sozialpädagoge ist zweifellos ein Mensch mit guten Absichten und fundierter Ausbildung. Er handelt aus einem beruflichen und persönlichen Selbstverständnis heraus, das sowohl von theoretischen Einsichten als auch von einer besonderen Art pädagogischer Haltung geprägt ist: Er hat Kenntnisse von der defizitären Sozialisation seiner Klienten, er weiss um die schädigende Wirkung geschlossener Unterbringung und leitet sein Handlungskonzept aus dem Bewusstsein ab, dass seine Interaktionen mit den Jugendlichen bedeutsam sind (oder sein sollten) im Hinblick auf die Änderung ihres Verhaltens. Sein Alltagshandeln weist allerdings eine Reihe von Brüchen auf, die seinem Verhalten und auch dem der Interaktionsstruktur der gesamten Einrichtung eine zunehmende dysfunktionale Struktur verleihen: Zu einem nicht geringen Teil scheinen G.'s Motive zum sozialpädagogischen Handeln konstitutiv für sein Selbstbild zu sein. Mitleid, Helfen-wollen, ein eher harmonisierendes Ideal "wir sind ja alle eine Familie", stehen neben offensichtlich unreflektierten und fehlinterpretierten Erfahrungen in an-

deren sozialpädagogischen Institutionen. Daraus leitet er - teilweise unbewusst - das permanente "In-der-Gruppe-sein" und die Dankbarkeitserwartungen an die Jugendlichen und letztlich auch an den Träger ab. Sein Bewusstsein bezüglich Schädigung und Defizite seiner Klienten führt bei ihm zu falschen Konsequenzen: Die Jungen wurden in ihrer bisherigen Sozialisation Druck ausgesetzt; G. folgert: Ich darf auf keinen Fall weiteren Druck erzeugen. Sie waren bislang weitgehend einem rigiden Normen- und Regelsystem unterworfen; G. meint: Ich muss den Aufbau von Normen und Regeln vermeiden usw.

G.'s Bedürfnisstruktur repräsentiert sich in den Formen seiner Selbstdarstellung; Geltungs- und Machtbedürfnisse nehmen für den distanzierten Beobachter dramatische Ausmasse an. Seine spontanistische Einstellung verstärkt auch bei den Jugendlichen eine Konzentration auf Verhaltensmuster der unaufgeschobenen Befriedigung und eine Ablehnung von Planungsverhalten. G.'s Hauptanliegen ist die "gute Beziehung zu Klienten", die sich wie ein roter Faden durch sein Handlungskonzept zieht. Durch diesen Ansatz verlaufen die pädagogischen Prinzipien in der Wohngruppe einseitig auf individualisierende Einzelfallhilfe; eine Gruppenarbeit im eigentlichen Sinn findet nicht statt. Die Privatisierung von Gesprächen und Problemlösungen verleiht dem Verhältnis jedes Jungen zu G. den Charakter einer exklusiven Angelegenheit, mit der auch die anderen Mitarbeiter nichts zu tun haben sollen. Damit setzt sich eine verhängnisvolle Arbeitsteilung durch: G. definiert sich als verständnisvoller, therapeutisch motivierter Gesprächspartner, der sich engagiert und immer für die Heranwachsenden zu sprechen ist, der kaum Anforderungen an sie stellt; den anderen Kollegen schreibt er Alltagsgeschäfte zu und drängt sie in die Rolle fordernder Anpasser. Seine zweifelhafte Solidarität mit den Jugendlichen und sein Anpruch, ständig verfügbarer Ansprechpartner zu sein,

lässt ihn die Widersprüchlichkeit der gegenseitigen Überlagerung von Beruf und Privatleben nicht mehr sehen, denn sein Engagement und "Aufgehen im Beruf" steht im Gegensatz zu den Klagen über Stress und Dauerbelastung.

Seine Art, die Situation zu bewältigen, färbt auf die Heranwachsenden ab und verstärkt wahrscheinlich deren eigene Schwierigkeiten im Umgang mit den täglichen Aufgaben. Wo schon Verlässlichkeit, Berechenbarkeit und Glaubwürdigkeit als Stützen des Alltags nicht vorhanden sind, fallen zielgerichtete Planung und Perspektive erst recht aus dem Bereich pädagogischen Handelns heraus. In G.'s Handeln kommt nur ein einzelner Aspekt pädagogischer Arbeit zum Tragen, während alle anderen vernachlässigt werden: Der Wunsch, sich gut zu verstehen und persönliche Wärme zu empfinden, wird bei ihm nicht ergänzt und relativiert durch pädagogische Ziele, Auseinandersetzung mit Anpassungsfunktionen oder strukturierenden und unterstützenden Zukunftsorientierungen. Seine gegenwartsbezogene "Augenblickspädagogik" ist wohl der Ausdruck seiner persönlichen Orientierung, und diese dysfunktionale Haltung prägt unglücklicherweise den Stil der gesamten Einrichtung. Wenn der Wohngruppenleiter sich derart spontanistisch und unkalkulierbar verhält, ist alle Mühe seiner Kollgen vergebens, denn schon mit einer einzigen Aktion kann er ihre Vorhaben und ihren Arbeitsstil in Frage stellen. Die ungewollt schädigende Eigenart dieses Pädagogen überlagert das gesamte Arbeitsfeld und es sind auch bei sonst optimalen Bedingungen kaum positive Ergebnisse zu erwarten.

Die starken Brüche, Widersprüche und Fehlhaltungen im Handeln dieses Sozialpädagogen stellen seine erzieherische Kompetenz in Frage, lassen seine Person im Vordergrund dominieren. Dies soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch mit pädagogisch "geeigneten" Erziehern die Probleme des Umgangs mit

Kindern und Jugendlichen nicht von alleine gelöst sind. Wurde in diesem Beispiel Teamarbeit durch das Monopol des Wohngruppenleiters geradezu verhindert, so soll in der folgenden Schilderung auf Schwierigkeiten abgehoben werden, die sich aus der unterschiedlichen Handlungsorientierung gleichberechtigter Kollegen ergibt.

Probleme in der Teamarbeit

In einem heilpädagogischen Heim (8 Gruppen mit je 8 Kindern und 4 Erziehern) gibt es seit Jahren eine Gruppe, die als "Chaotengruppe" bezeichnet wird. Dieses Etikett bezieht sich offensichtlich sowohl auf die Kinder als auch auf die Erzieher dieser Gruppe. Vordergründig findet das Chaos seinen Ausdruck in drei Bereichen: Die Kinder sind ständig in schwerwiegende Konflikte verwickelt, die Personalfluktuation in dieser Gruppe ist - verglichen mit den anderen Gruppen - aussergewöhnlich hoch und der äussere Zustand des Gruppenhauses und der Gruppenräume macht einen desolaten Eindruck.

Die Kinder sind, wenn sie in die Gruppe aufgenommen werden, nicht schwerer geschädigt oder belastet als andere Heimkinder. Sie scheinen aber nach relativ kurzer Zeit Verhaltensmuster zu übernehmen, die sich auf die Tradition dieser Gruppe beziehen und dem Vorurteil "Kind aus der Chaotengruppe" recht zu geben scheinen: Die drei auffälligsten Schulschwänzer kommen aus dieser Gruppe, Konflikte mit der Polizei hat keine andere Gruppe so häufig wie diese und wenn im Heim "Bambule" ist, dann meistens hier. - Es scheint z.B. unmöglich zu sein, einem zehnjährigen Jungen das Rauchen abzugewöhnen oder zu verbieten; mit einem autistischen Kind wird nur auf der Ebene der Duldung umgegangen. Aggressivität bestimmt im Wesentlichen den Umgangston

der Kinder, Mahlzeiten werden manchmal zur Tortur und dem oft schrankenlosen Egoismus der dominierenden Kinder wird pädagogisch nur selten etwas entgegengesetzt.

Wer das Wohnhaus dieser Gruppe an einem Nachmittag betritt, muss sich gleich am Eingang seinen Weg bahnen durch Fahrräder, Gummistiefel, Schultaschen, Kleidungsstücke und Abfallkübel. Der Gruppenraum ist nicht ganz so trostlos; immerhin sind hier einige Topfpflanzen vorhanden und ein Aquarium macht einen gepflegten Eindruck. Die wenigen Plakate an der Wand sind an den Kanten eingerissen, im Fernsehraum bröckelt der Putz von der Decke - Folge einiger Überschwemmungen im darüberliegenden Badezimmer. Die Küche ist in einem unübersichtlichen Zustand, offenbar besteht keine feste Regelung, wo Teller, Schüsseln und Pfannen abgestellt werden. Jedes Kind scheint sich zu jeder Zeit Zwischenmahlzeiten zu machen (Kakao, Spiegeleier, Marmeladebrote, Nudeln usw.) und das verwendete Geschirr sowie die verbleibenden Reste dem Küchendienst am Abend zu überlassen. Die einzelnen Zimmer sind trotz gleicher Grundausstattung sehr unterschiedlich eingerichtet. Manchen sieht man an, dass die Bewohner lediglich ein Übergangsquartier aufgeschlagen haben, bei anderen herrscht der Eindruck einer gemütlichen Unordnung vor, die auch die Putzfrau nicht verändern darf. Diese Zimmer gehören typischerweise den starken Gruppenmitgliedern.

Die Pädagogen dieser Gruppe kommen oft schon mit einem unangenehmen Gefühl zum Dienst. Jeder spricht davon, dass der Zustand der Gruppe unerträglich sei und dass etwas passieren müsse. Die einzelnen Kollegen gehen aber unterschiedlich mit diesem Problem um und können sich im Team nicht einigen. Dadurch werden die Belastungen für den einzelnen Erzieher immer grösser und die meisten entziehen sich durch Versetzung in eine andere Gruppe oder durch Kündigung. Dementsprechend hoch ist der Personalwechsel: Innerhalb eines Jahres werden drei Team-Mitglieder

zweimal ausgewechselt; ein Kind dieser Gruppe erlebt in dieser Zeit zehn verschiedene Erzieher, wo der Regel nach vier sein sollten. Bei Gesprächen mit den ausscheidenden Kollegen werden als Begründungen die extrem hohe Belastung in dieser Gruppe angegeben, die Unmöglichkeit, eigene pädagogische Vorstellungen zu verwirklichen, die immer schwieriger werdenden Kinder und das negative Image der Gruppe.

So wechseln in kurzen Abständen in dieser Gruppe die verschiedenen Erziehungsstile. Kollege R. ist seinem Anspruch nach ein aktiver Mensch, der den Kindern zielstrebig einen Weg zeigen will.Er leidet unter der Situation, denn seine Versuche, mit den Kindern Ordnung in der Gruppe zu schaffen, werden immer dann zunichte gemacht, wenn andere Kollegen im Dienst sind, da diese die angefangene Arbeit nicht fortsetzen und sich lieber um ganz andere Bereiche kümmern. Wenn R. dann wieder Dienst hat, kann er jedesmal wieder von vorne anfangen aufzuräumen oder zu erklären, wo der Platz für die Fahrräder oder für die Gummistiefel ist. Da er zusätzlich mit der Heimleitung in ständigem Konflikt lebt, sind seine Kräfte bald erschöpft. Er lässt nach längerer Zeit der Anstrengung "die Zügel schleifen", d.h. er konzentriert sich darauf, dass sich die Kinder wohlfühlen, wenn er da ist und kümmert sich immer weniger darum, der Gruppe eine allgemeine Richtung zu geben, verbindliche Regeln aufzustellen, sich im Team für ein gemeinsames Vorgehen einzusetzen usw. Er kündigt aus einer allgemeinen Unzufriedenheit heraus: Es war ihm nicht möglich, nach seinen Vorstellungen zu arbeiten und er war weder im Team noch im Heim genügend anerkannt.

Sein Nachfolger wurde Erzieher J., der bisher als freier Mitarbeiter im Jugendhaus tätig war. Bald stellt sich heraus, dass er sich den Anforderungen der Arbeit im Heim nicht gewachsen sieht. Er hat Schwierigkeiten damit, die Tagesroutine

durchzuhalten und dabei gleichzeitig auf das schwierige Verhalten der Kinder zu reagieren. Wenn er im Dienst ist, scheinen sich die Katastrophenmeldungen zu häufen. Er kommt nie dazu, aktiv auf die Kinder zuzugehen, sondern reagiert nur passiv und eher hilflos auf ihr Verhalten. Nicht selten wird er kopflos und oft entzieht er sich dem Druck durch Krankheit. Er kündigt noch während seiner Probezeit.

Der Sozialpädagoge Q. arbeitet als Berufspraktikant in der Gruppe. Er macht einen fröhlichen Eindruck und betätigt sich mit den Kindern in mehreren kleinen Projekten, die er allerdings selten zu Ende führt. Eine unvollständig gestrichene Wand scheint ihn ebensowenig zu stören wie der chaotische Zustand der Werkstatt, in der man nichts mehr findet und die zum Abstellraum geworden ist. Q. ist auch nicht dazu zu bewegen, eines seiner Projekte einmal systematisch zu planen und durchzuführen; für ihn ist wichtig, dass die Kinder überhaupt etwas tun. In Team-Diskussionen vertritt er konsequent einen "sowohl-als-auch-Standpunkt", der zwar regelmässig viele Aspekte eines Problems beleuchtet, jedoch Lösungen immer mehr erschwert. Er hat als Praktikant zeitweise voll gearbeitet, als ein personeller Engpass vorhanden war, und beendet sein Praktikum kurz nach dem Weggang von Erzieher J.

Damit arbeiten zeitweise nur noch zwei Kolleginnen in der Gruppe, was angesichts der "Rundumbetreuung" auf Dauer nicht zumutbar ist. Daher springt ein Gruppenberater als Mitglied der Heimleitung ein und macht einige Wochen regulären Dienst in der Gruppe. Die Zielsetzung besteht nicht nur in zeitlicher Entlastung, sondern in einer solidarischen Demonstration der Heimleitung, die einerseits unterstützen will, andererseits aber auch insgeheim dem Team zeigen will "wo es lang geht und wie es gemacht wird". Dieser Aspekt überlagert von vornherein die gutgemeinte Absicht der Solidarität und der Gruppenberater kommt

in einen Rollenkonflikt, der ihn zunehmend handlungsunfähig macht: Als Kollege wird er nicht akzeptiert und die Rolle des dienstlichen Lückenbüssers lehnt er ab. Dazu kommt, dass er als Aussenstehender mit einer erklärten Absicht, das Team "auf Trab zu bringen", sehr schnell auf strukturelle Mängel und Schwächen dieses Teams stösst, die er in gemeinsamen Besprechungen auch nicht verheimlicht. Bezeichnenderweise kommt er bei den Kindern sehr gut an, mit denen er ständig etwas unternimmt. Obwohl dies nicht nur angenehme Unternehmungen wie Ausflüge usw. sind, sondern auch Aufräumarbeiten oder ähnliches, ist nicht deutlich, ob seine Erfolge nicht doch auf seine Stellung als Mitglied der Heimleitung zurückzuführen sind, und die Kolleginnen sind verbittert. Kurz nach dem Arbeitsbeginn der Kollegin S. scheidet der Betreuer aus dem Team aus.

Diese neue Kollegin ist eine aktive und energische Sozialarbeiterin, die sich auf die Arbeit in einem heilpädagogischen Heim freut. Nach wenigen Tagen jedoch beklagt sie sich über die "FE-Methoden", die offenbar in der Gruppe nötig seien. Sie hat den "Erziehungskrieg" zwischen Kindern und Erziehern zum erstenmal erlebt und sie empfindet das ständige Hochschaukeln zwischen Fehlverhalten der Kinder, Sanktionen der Erwachsenen und erneuter Reaktion der Kinder als unpädagogisch. Sie leidet unter dem Misstrauen der Kinder ebenso wie unter der Unordnung im Haus, sieht sich aber einem Berg gegenüber, den sie nicht bewältigen kann. Sie schliesst sich zunächst der Kollegin H. an.

Diese Erzieherin ist mit 2 1/2 Jahren Dienstzeit am längsten in der Gruppe. Sie hat schon viele Kollegen "überlebt" und ist sehr stolz darauf, dass sie als einzige ausgehalten hat. Sie sieht ihre Hauptaufgabe darin, Bezugsperson für die Kinder zu sein; dies bedeutet für sie vor allem, hinter das unmittelbare Verhalten zu schauen und die Kinder nicht zu überfordern. In

Konflikten führt sie immer wieder ihre Beziehung zu den Kindern ins Feld und zeigt sich sehr enttäuscht, wenn Regeln ihr zuliebe nicht befolgt werden. Sie akzeptiert Normen, kann sie aber nicht durchhalten. Wenn Gespräche und ihre eigene (demonstrierte) Traurigkeit nichts nützen, sieht sie keine Möglichkeit mehr. Sanktionen lehnt sie weitgehend ab; wo sie trotzdem vom Team beschlossen werden, wendet sie sie gar nicht oder nur halbherzig an. Sie hat Angst vor dem grössten 14jährigen Jungen der Gruppe, dem sie nichts entgegensetzt und der sie manchmal geradezu terrorisiert. Sie hat kein Empfinden für äussere Strukturen in der Gruppe und erkennt das etablierte Durcheinander nicht als negativen Einfluss und unternimmt auch nichts dagegen. Ihre Stimmung schwankt mit dem Zustand der Gruppe; sie ist oft verzweifelt über die Erkenntnis, dass eigentlich immer nur auf die Kinder reagiert wird. Trotzdem gibt sie sich oft wissend und überlegen, weil sie solche Phasen ja schon oft miterlebt hat.

In dieser personellen Situation kreisen die Probleme des Teams immer wieder um die gleichen Angelpunkte. Das Verhalten der Kinder wird zunehmend von Delinquenz geprägt, man kommt aus der "Feuerwehrfunktion" nicht mehr heraus und Einzelfälle, wie der autistische B. bleiben unbesprochen, d.h. sie finden selten pädagogisch Gehör. Die Diskussionen laufen trotz wechselnden Personals offenbar immer nach dem gleichen Muster ab: Zunächst wird der schlimme Zustand der Gruppe beklagt, der für die Erzieher äusserst belastend ist; dann wird allgemeine Einigkeit darüber erzielt, dass "man etwas tun müsse" - und von diesem Punkt aus an gehen die Meinungen regelmässig auseinander. Für einen Teil des Teams sind Regeln und Normen der erste Schritt, für die anderen die Einsicht der Kinder. Einigt man sich schliesslich auf bestimmte formale Ordnungen, wie etwa die Festlegung des abendlichen Fernsehschlusses, so ist es wieder

nur ein Teil des Teams, der auf deren Einhaltung besteht, während der andere Teil häufig Ausnahmen zulässt. Die endlosen Diskussionen mit den Kindern werden zur täglichen Routinebelastung und Resignation unter den Erziehern ist die Folge.

Die Konflikte um Gruppenregeln wiederholen sich bei jedem neuen Kollegen, und bei den Kindern muss notwendigerweise der Eindruck entstehen, die Erzieher wüssten nicht so genau, was sie eigentlich wollten. Auch im Schul- und Freizeitbereich erleben die Kinder äusserst unterschiedliche Reaktionen und Umgangsformen. Aktive und passive Erzieher wechseln einander ab, der eine legt mehr Wert auf Gespräche, der andere bevorzugt Aktivitäten und Unternehmungen. Bei einem Erzieher weiss das Kind, dass es vorbehaltlos Unterstützung gegen seine Lehrer findet, bei anderen müssen Hausaufgaben grundsätzlich erledigt werden und es gibt keine Entschuldigung fürs Schuleschwänzen. Dadurch geraten die Kinder in eine ständige Auf-und-Ab-Bewegung, je nachdem, welcher Erzieher gerade Dienst hat. Erwartung von erzieherischer Konsequenz, Vorfreude auf Aktivitäten und Spekulation auf Duldung wechseln sich ab, je nach Haltung des anwesenden Erziehers und offensichtlich richten sich die Pläne und die Befindlichkeit der Kinder nach dem Dienstplan der Erzieher. Andererseits ist es aber nicht so, dass die Erzieher das Verhalten der Kinder bewusst beeinflussen könnten, denn das gefühlsmässige Empfinden der Kinder bezüglich dessen, was ein Erzieher für wichtig hält und wie man sich demzufolge verhalten kann, ist wesentlich treffsicherer als das Bewusstsein der Erzieher von der Struktur ihres pädagogischen Handelns.

Die Bewusstlosigkeit der Erzieher im Team geht so weit, dass sie nicht einmal erkennen, dass bessere oder schlechtere Methoden nicht in Frage stehen, sondern dass die Einigkeit und Richtung des Teams die erste Voraussetzung für den Erfolg ist. Stattdessen diskutieren sie über therapeutische Zugriffe,

Symptombelastung einzelner Kinder oder den ständigen Reaktionszwang. In der Denkweise dieses Teams hat sich das Reagieren auf Konflikte als einzige Konstante etabliert, d.h. jedes Teamgespräch ist geprägt von den typischen Konflikten, in die die Kinder verwickelt sind und für die eine Lösung gefunden werden muss. Die entscheidende Rolle dabei scheint die dienstälteste Erzieherin zu spielen. Sie ist die einzige Person, die diesen Zustand schon lange kennt und ausgehalten hat, von ihr erwarten neue Kollegen mit Recht Rat und Anleitung. Deshalb sind ihre Sichtweisen und Situationsdefinitionen zunächst die bestimmenden: Ihre Einschätzungen der Kinder, ihre Analyse der Konflikte und ihre Erfahrungsberichte werden zunächst einmal übernommen. Legt sich ein Kollege mit der Zeit andere Sichtweisen und Methoden zurecht, lädt er sich damit automatisch einen unausgesprochenen Konflikt mit ihr auf und bald werden seine Schwierigkeiten mit dem Team ebenso gross sein wie die mit den Kindern. Das Team richtet sich damit (ungewollt) nach dieser dominierenden Erzieherin: Ihre eigene Unentschlossenheit und Richtungslosigkeit setzt sich in einer scheinbar unkontrollierbaren Kreisbewegung fort und überträgt sich auf einzelne Kollegen und auf das gesamte Team. Neue Erzieher sind in ihren ersten Wochen vorläufig auf die Information und Erfahrung dieser Frau angewiesen und ehe die begreifen können, dass sie sich einen eigenen Stil erarbeiten und diesen auch im Team durchsetzen müssen, sind sie schon zu einem funktionierenden Teil des festgefahrenen Arrangements geworden, ohne dies zu wollen. Wenn sie dies bemerken, ist es in der Regel zu spät, denn dann bleibt ihnen nur noch der mühsame Weg eines langen Konflikts mit dem Team, der angesichts des Verhaltens der Kinder nicht systematisch und ungestört ausgetragen werden kann. Die Auseinandersetzungen im Team laufen deshalb auch ausnahmslos auf einer vordergründigen Ebene ab; die grundsätzliche

Frage nach der fast pathologisch zu nennenden Struktur des Teams wird nicht gestellt.

Die Kinder ahnen und empfinden solche Strukturen und Tendenzen und richten sich entsprechend darauf ein. Das ständige Durcheinander von Umgangsformen, erzieherischen Erwartungen und Forderungen, Stilen und Reaktionen macht sie weitgehend orientierungslos und bald suchen sie sich die Orientierungen selbst. Bei den älteren Kindern bricht der Egoismus durch, die jüngeren machen es ihnen nach oder lassen sich von ihnen missbrauchen. Wichtig für sie ist nicht die pädagogisch bedeutsame Frage: Wie können wir uns als Gruppe wohlfühlen?, sondern: Wie setze ich mich am besten durch, wie erreiche oder behalte ich mein Prestige; ihre Sozialisationserfahrung hat die meisten gelehrt, dass dies auf dem Weg von Lautstärke, Aggression und Unterdrückung am einfachsten zu erreichen ist. Die Auswirkungen in der Gruppe sind entsprechend: Unter den Kindern bilden sich eigentümliche Umgangsformen (gegenseitiges Ausnützen, Verfestigung von Aussenseiterrollen usw.), die von den Erziehern kaum durchbrochen werden können. Diese setzen sich fort in den Bereichen, die der unmittelbaren Beobachtung der Erzieher entzogen sind: auf dem Schulweg, im Zimmer, auf dem Sportplatz, auf dem Heimgelände. Einige Erzieher fordern Kontrollen, verhängen Ausgangssperre bei groben Verstössen, andere apellieren an die Kinder, oft wird nach dem Psychologen geschickt. Doch die Kinder berührt das alles wenig. Sie haben - bei der hohen Fluktuation der Erzieher verständlich und für sie auch wichtig - das "Erzieher-Testen" zum Sport entwickelt und jeder neue Kollege befindet sich zunächst in einer ausgedehnten Phase des "Ausprobiertwerdens", in der ihm Gutmütigkeit oder Unwissenheit als Schwäche ausgelegt wird. Mit einem autoritären Führungsstil würde er zwar momentan eher zurechtkommen, doch kann dieser nicht in seinem Interesse oder dem der heilpädagogischen Insti-

tution liegen. Der "Erziehungskrieg" ist damit für ihn von vornherein zur Grundorientierung geworden.

Ein Erzieher kommt auf die Idee, das System zu durchbrechen, indem man mit den Kindern attraktive Unternehmungen macht. Die ersten beiden Wochenendausflüge verlaufen positiv und es scheint sich eine angenehme Gruppenatmosphäre anzukündigen. Allerdings ist nicht jeder Tag ein Sonntag und nicht alle Erzieher sind so aktiv, dass sie täglich etwas mit den Kindern unternehmen. Sie ziehen sich hinter die laufenden Dienstgeschäfte wie Erziehungsberichte, Protokolle, Wäschesortieren, Kleiderkaufen usw. zurück. Es passiert also längere Zeiträume wieder nichts und die Kinder gestalten sich ihre Unternehmungen selbst. Sie gehen in die Stadt, fahren mit "geliehenen" Fahrrädern, stehlen im Kaufhaus. Der Höhepunkt dieses "action-seeking" wird in den Osterferien erreicht. Die meisten Kinder können oder wollen nicht nach Hause und die Erzieher haben kein Programm für die Freizeit entwickelt. Lediglich der Speiseplan wurde besprochen. Nach einigen Tagen der Unlust und Ziellosigkeit werden die Kinder wieder von selbst aktiv: Einige entweichen nachts, übersteigen den Zaun zum Gelände eines Autohändlers und fahren mit den Gebrauchtwagen auf dem Hof umher. Der angerichtete Sachschaden beträgt etwa 3.500 DM.

In der Folgezeit schleppen sowohl die Kinder als auch die Erzieher unerledigtes Konfliktpotential mit sich herum. Der angerichtete Schaden muss ersetzt werden, Sanktionen werden ausgesprochen, das Prestige der Gruppe ist erneut gesunken und Ratlosigkeit macht sich breit. Eine Perspektive existiert nicht für das Team, die nächsten Kündigungsandrohungen sind zu erwarten. Alle sind verzweifelt, wollen es besser machen, rufen nach anderen Methoden, nach Zusatzausbildung, nach den Spezialisten. Niemand erkennt den Zusammenhang zwischen gelenkter Aktivität und abweichender Freizeitbeschäftigung aus

Langeweile, zwischen innerer und äusserer Ordnung; niemandem scheint bewusst zu sein, dass nur ein einheitliches Vorgehen des Teams, gemeinsame, ernsthafte Vereinbarungen und die Fixierung auf e i n und von allen akzeptiertes Ziel den Weg aus dem Chaos weisen.

Am Beispiel eines neu aufgenommenen Mädchens werden die Schwierigkeiten des Teams noch deutlicher. Weil die Gruppe unterbelegt ist und ohnehin ein Mädchen fehlt, wird sie sofort aufgenommen.Sie stammt aus einer Familie mit 6 Geschwistern von verschiedenen Eltern und ist es gewohnt, die Personen ihrer Umwelt gegeneinander auszuspielen - das war in der Familie ihre Art gewesen, sich durchzusetzen und Zuwendung zu bekommen. Erwartungsgemäss setzt sie dieses Verhalten in der Gruppe fort; ihre Art, mit den Betreuern "Schach zu spielen", ist gekonnt: Hier einmal die Bitte um ein persönliches Gespräch, dort die vorgeschobene Unkenntnis der wenigen existierenden Gruppenregeln, dazwischen die Andeutung, dass sie mit dem Erzieher X. nicht könne und viel lieber mit der Kollegin Y. zusammen sei; Kollegin Y. ist geschmeichelt und sieht dem Mädchen einiges nach, worauf Kollege X. nun auch keinen Grund mehr sieht, auf Regeln zu achten ... Das Gespür des Mädchens hört dort auf, wo sie die Belastbarkeit der Betreuer überschätzt. Mit der Zeit sucht auch sie sich ihre eigene Orientierung, und zwar ausserhalb des Heims. Kein Erzieher kümmert sich um die Freunde, zu denen sie regelmässig geht und eine einmütige Reaktion wird erst provoziert, als sie ein ganzes Wochenende nicht ins Heim zurückkommt und von der Polizei gesucht werden muss. Das gesamte Team ist wütend auf sie und einigt sich nach längerer Disskussion auf Stubenarrest. Das Mädchen reagiert mit "Durchdrehen". Sie demoliert ihr Zimmer und versucht einige Male, abzuhauen. Die Erzieher werden unsicher, ob Stubenarrest wirklich das richtige Mittel war; eine Kollegin besteht nicht mehr

darauf, dass sie die ganze Zeit im Zimmer bleibt, ein Betreuer nimmt sie mit zum Einkaufen, ein anderer bleibt fest und lädt sich damit die entsprechenden Konflikte auf ...

Im Umgang mit diesem Mädchen hat sich ein System entwickelt, das sie selbst in die Lage versetzt, die Fäden ziehen zu können.Die uneinheitlichen und zweideutigen Reaktionen des Teams geben ihr die Möglichkeit, zunehmend mehr Situationen von sich aus zu definieren; damit beeinflusst sie aber in Wirklichkeit weitaus nachhaltiger als umgekehrt. Sie ist damit schlicht überfordert, denn wo sie Anleitung gebraucht hätte, findet sie nur hilflose Reaktionen ganz unterschiedlicher Qualität. Sie entzieht sich den Wechselbädern, denen sie ausgesetzt ist, indem sie den vertrauten Weg wählt: gegenseitiges Ausspielen, um sozusagen als "lachender Dritter" davonzukommen. In immer kürzer werdenden Abständen erträgt sie diese Belastung nicht mehr und zwingt durch ihre bewusst abweichend gestalteten Aktionen die Erzieher zu dem, was sie bisher vermisst hat: zu einer einheitlichen, deutlichen und klaren Stellungnahme.

Das Leben in der Gruppe ist dadurch um eine Variante des "Erziehungskrieges" reicher geworden, denn sie demonstriert beispielhaft, wie man als Kind die Erzieher beeinflussen kann. Das Raffinement ihres Lavierens zwischen den einzelnen Bezugspersonen ist keine Böswilligkeit, sondern ihre fundamentalste Sozialisationserfahrung; doch setzt ihr Verhalten in der Gruppe neue Standards. Wo bisher nur Regelverstösse und Egoismus die Probleme schufen, wird jetzt die "Beziehung zum Kind" ebenfalls zum gefährdeten Bereich. Die Kinder argumentieren jetzt nicht mehr nur damit, dass sie dies oder jenes bei der Erzieherin Y. "auch gedurft hätten", sondern sie stellen implizit die gute Beziehung in Frage und korrumpieren mit sicherem Gefühl ihre Erzieher. Das Verhalten des Kindes verfestigt sich umso mehr, je eher sich die Erzieher von den "Beziehungstricks"

beeindrucken lassen. Auch wenn das Mädchen teilweise durchschaut wird und ihren Ansprüchen nicht unkritisch stattgegeben wird, so bleibt doch ein Rest von schlechtem Gefühl bei jedem Erzieher, weil sie indirekt seine Qualifikation auf der Beziehungsebene angezweifelt hat. Da gerade dieses Problem in Teamsitzungen nicht thematisiert wird, wirkt es unausgesprochen weiter und bestimmt das erzieherische Verhalten vorwiegend in Konfliktsituationen, in denen das Mädchen dann auf latente Haltungen trifft wie: "Jetzt werde ich dir beweisen, dass ich auch ein guter Erzieher bin" oder aber "Jetzt erst recht hart bleiben!". Das Verhalten dieses Mädchens ist damit zum tragenden Element des Systems im Team geworden und eine Änderung und Beeinflussung ihres Verhaltens ist nicht mehr zu erwarten.

Auf Grund äusserer Anlässe (erneutes Ausbleiben über Nacht, Schule schwänzen, Aggressivität) wird sie in eine andere Gruppe verlegt und dort wird nach kurzer Zeit kein abweichendes Verhalten beobachtet. Sie findet ein Team vor, das sich einig ist und das ihr ganz souverän eine Richtung vorgibt. Sie erlebt Verlässlichkeit und Perspektive und beruhigt sich so weit, dass sie ihr Zimmer gemütlich einrichtet und sogar ihre Schulleistungen verbessert. Alle weiteren Normverstösse können als Schwierigkeiten bei der Stabilisierung und Umorientierung des Mädchens gewertet werden; den problematischsten Teil ihres Verhaltens, das gegenseitige Ausspielen von Bezugspersonen, hat sie aufgegeben.

Niemand kann in diesem Beispiel den einzelnen Erzieher pädagogisches Engagement, fachliche Qualifikation oder wohlmeinende Absichten absprechen. Das Problem besteht in der Zusammenarbei der einzelnen Team-Mitglieder. Die Unterschiedlichkeit ihres Handelns ergibt sich nicht nur auf der eher theoretischen Ebene von unterschiedlichen Ansichten, Einschätzungen und Methodenpräferenzen, sondern vornehmlich auf der Ebene von per-

sönlichen Werten und Haltungen, die sich bis in die Wahrnehmungen und Situationsdefinitionen hinein fortsetzen. Wer den Erzieherberuf gewählt hat, weil er "Kinder sehr gerne mag" und deshalb seine pädagogische Haltung unreflektiert auf Nachgeben, Mitleid und grenzenloses Verständnis gründet, der wird sich anders verhalten als jemand, der Regeln und Struktur als stabilisierend ansieht und dem deshalb erzieherische Konsequenz sehr wichtig ist. Doch nicht nur unterschiedliche Haltungen und Auffassungen belasten dieses Team, sondern auch Persönlichkeitseigenschaften wie Aktivität und Passivität, Entschlossenheit oder Unsicherheit. In einem Kraftakt von gemeinsamer Aktivität wäre diese Gruppe vermutlich "zu retten" gewesen, wenn sich eine zielgerichtete Perspektive hätte finden lassen, auf die alle Teamkollegen mit Energie und Elan hingearbeitet hätten.

In der vorhandenen Struktur führt jedoch die Verschiedenheit pädagogischen Denkens und Handelns zur Stagnation auf allen Gebieten. Selbst die täglichen Routineangelegenheiten werden zur Belastung und damit automatisch zum Zwang für die Kinder. Die pädagogischen Themen führen nicht über ritualisierte Disziplinkonflikte (Abwaschen, Zubettgehen, Fernsehen usw.) hinaus und das Klima in der Gruppe und im Team ist bestimmt vom verhängnisvollen Wechsel zwischen Verstoss und Sanktion. Die Lähmung der Handlungskompetenz, die sich nur noch auf die bekannte "Feuerwehrfunktion" beschränkt, schafft zusätzliches Unbehagen, da die professionellen Ansprüche der Heilpädagogik umso massiver Gehör verlangen, als die tägliche Wirklichkeit ihnen entgegensteht. In dieser Situation werden die Team-Mitglieder anfällig für Ausweichmöglichkeiten: sei es die Legende von den zunehmenden Schwierigkeiten der Kinder, sei es der Clinch mit der Heimleitung, sei es der Rückzug auf die "gute Beziehung" zum Kind. Die verfahrene Situation scheint Unterlebensstrate-

gien unbewusster Qualität zu begünstigen, die sich im vorliegenden Fall bis zur ungewollten Rekonstruktion eines schädigenden, projektiven Familien-Arrangements auswachsen.

Weder Supervisor noch Heimleitung beachten diesen Aspekt. Bei beiden Instanzen steht das unmittelbare Verhalten von Kindern und Erziehern im Vordergrund, während die Dynamik des pädagogischen Handelns nicht durchschaut wird. Die Heimleitung reagiert mit dem erwähnten Einsatz eines Gruppenberaters, ohne die zu erwartenden Rollenkonflikte zu bedenken, die ihn ebenfalls handlungsunfähig machen. Ausserdem wird bei Bewerbungsgesprächen darauf geachtet, dass ein selbstsicherer, aktiver, durchsetzungsfähiger Kollege eingestellt wird. Abgesehen davon, dass solche Eigenschaften nicht unbedingt in einem Gespräch festzustellen sind, ist ein einzelner Erzieher mit dieser Erwartung überfordert. Eine Beobachtung des Teams und eine offene Diskussion über Stärken und Schwächen einzelner Pädagogen wäre hilfreicher gewesen. Anstatt das Mädchen kommentarlos in eine andere Gruppe zu versetzen, in der sie gleichsam automatisch "besser läuft", wäre eine intensive Analyse des Scheiterns nötig gewesen, die auch die positiven Seiten des Handelns zum Vorschein gebracht hätte. So erfahren die Erzieher in der Regel viel zu spät, wie man sie einschätzt; überdies geschieht dies noch auf dem unqualifizierten Weg des schlechten Rufes der Gruppe. Die Supervision hätte die Aufgabe gehabt, den Anteil der Persönlichkeit jedes einzelnen Erziehers an der Arbeit zum Thema zu machen, anstatt sich mit den Erziehern über das belastende Verhalten der Kinder aufzuregen. Auf diese Weise hätte - zumindest über die bewusste Artikulation der unterschwelligen Motive und Beziehungsängste - die Verfestigung der schädigenden Teamstruktur vermieden werden können. Die Wirkungen und Einflüsse der Person jedes Erziehers sind immer vorhanden, können aber nur dann reflektiert und steuerbar eingesetzt werden, wenn sie als festes Thema immer wieder offen dis-

kutiert werden.

Qualifiziertes pädagogisches Handeln, das dokumentierbare positive Effekte in der Entwicklung der betreuten Kinder nachweisen kann, scheint umso schwieriger zu sein, je mehr Handlungsträger am Erziehungsprozess beteiligt sind. Als letzter Beitrag zum Vorverständnis erzieherischer Handlungskompetenz soll ein vermeintlich banales, ungelöstes Problem in einer pädagogischen Institution beleuchtet werden. An der Art und Weise, wie die Einrichtung mit diesem Problem umgeht, werden vielschichtige Konflikte sichtbar, die auf Anhieb nicht vermutet werden können.

Die Müllecke

Ein Heim mit etwa 90 Kindern in 11 verschiedenen Gruppen und mit insgesamt etwa 60 Mitarbeitern hat einen neuralgischen Punkt: die Müllecke. Sie befindet sich in einer offenen Garage auf dem Hof, der vom Verwaltungsgebäude und der Küche begrenzt wird. In der Müllecke stehen drei grosse Müllcontainer, die wöchentlich geleert werden. In diesen Containern wird der Müll von der Küche, aus sämtlichen Gruppen, vom Mitarbeiterwohnhaus, von der Verwaltung und vom Hausmeister gesammelt. Wie es scheint, eine einfache Aufgabe: Jeder der Beteiligten bringt seinen Müll zum Container, kippt ihn aus und schliesst den Deckel wieder. Doch die lange Reihe von Problemen, die damit augenscheinlich verbunden sind, ist sehr eindrucksvoll:

- Die Container quellen regelmässig nach 4 Tagen über, obwohl der Rauminhalt reichlich bemessen ist.
- Es finden sich immer wieder Gegenstände darin, die eigentlich zum Sperrmüll gehören: Fahrradgestelle (teilweise auch gestohlene), halbleere Farbeimer,

Holzabfälle usw.

- Montags werden mit stetiger Regelmässigkeit grosse Mengen von Essen aufgefunden: die am Sonntag übliche Tiefkühlkost hat nicht geschmeckt und ist - obwohl sie sehr teuer ist und abends zu Bratkartoffeln durchaus geniessbar wäre - in den Abfall gewandert.
- Mäuse, Ratten und Insekten stellen sich ein und machen die Müllecke zu einem Ort, an den sich ein Teil der Kinder nicht traut, wo der andere Teil aber seinen "Mut" beweist: fast täglich wird der Müll nach Brauchbarem durchsucht, seien es Fahrradteile, Holzstücke, Pfandflaschen oder Zigarettenkippen, die vor allem bei den jüngeren Kindern besonders beliebt sind.
- Die Frauen in der Küche beklagen sich, dass sie ihre Abfälle nicht mehr unterbringen und gewöhnen sich mit der Zeit daran, ihre Kartoffelschalen neben die Container zu kippen, weil diese zu voll sind. Die Kinder folgen diesem Beispiel, auch wenn die Container noch nicht überlaufen.
- Die Männer von der Müllabfuhr weigern sich schliesslich, den am Boden verstreuten Müll mit der Schaufel einzuladen und leeren nur noch die Container. Dadurch sind diese unmittelbar nach der Leerung bereits wieder halbvoll, denn der Hausmeister hat die undankbare Aufgabe, den Müll montags vom Boden in die Container zu befördern. Er weigert sich immer heftiger ...

Es werden verschiedene Versuche zur Lösung des Problems unternommen. Die Müllecke ist in jeder zweiten Erzieherkonferenz auf der Tagesordnung und mit der Zeit verursacht es allen er-

hebliches Unbehagen, über dieses Thema sich auseinandersetzen zu müssen. Die Heimleitung appelliert an die Erzieher, doch mehr darauf zu achten, was die Kinder in den Müll werfen. Ausserdem müsse es doch möglich sein, diesen Bereich zur Tabu-Zone zu erklären, in der kein Kind ohne Erzieher etwas zu suchen hat. Überdies sei das Essen zu verwerten und nicht einfach unbesehen wegzuwerfen; die Kinder müssten schliesslich sich auch einmal darauf einlassen, etwas zu essen, was nicht gerade ihr Leibgericht sei.

Die Erzieher wehren sich entschieden dagegen, noch mehr Kontrollfunktionen ausüben zu sollen. Die Einschränkungen, die sie den Kindern täglich auferlegen müssen, seien ohnehin schon gross genug und die Kinder fühlten sich überall kontrolliert und bevormundet, also dürfe man nicht einen weiteren Bereich schaffen, in dem Sanktionen drohen. Was das Essen anginge, so sei diese Tiefkühlkost wirklich nicht appetitlich und schmecke tatsächlich nicht; die Kinder hätten am Sonntag viel lieber Spaghetti mit Hacksosse, ausserdem seien sie schon so sehr überversorgt, dass selbständiges Einkaufen und Kochen am Wochenende nicht schaden würde. Die Heimleitung führt verwaltungstechnische Gründe ins Feld, warum es nicht ginge und weist auf ältere Erfahrungen hin, denen zufolge gerade das ausprobiert worden sei, aber nicht geklappt habe, weil sich letztlich kein Erzieher für Einkauf und Zubereitung verantwortlich gefühlt habe. Es wird schliesslich beschlossen, dass jede Gruppe reihum eine Woche lang "Mülleckendienst" hat, d.h. dass sie die Sauberkeit in der Müllecke überwachen oder wieder herstellen soll, dass sie darauf achten soll, dass eben keine Fahrradgestelle mehr in die Container geworfen werden, dass sie Rattengift auslegen soll usw.

Nach wenigen Wochen zeigt sich, dass die Gruppen das Problem sehr unterschiedlich gelöst haben: eine Gruppe hat es "ver-

gessen", eine andere ist freudig in die Container gestiegen und hat den Müll so festgestampft, dass die Müllabfuhr ihn kaum losbekam, eine dritte hat sich darum gekümmert, aber die "Kleinen" konnten sich gegen die "Grossen" nicht durchsetzen und es entstand ein grosses Durcheinander, das der Erzieher nicht bewältigen konnte, weil er ans Telefon gerufen wurde. Das grösste Problem scheint jedoch darin zu liegen, dass die meisten Gruppen ihren Unwillen äussern, den "Dreck der anderen" wegräumen zu müssen. Jede Gruppe glaubt von sich selbst, das Mülleckenproblem für sich alleine lösen zu können, lediglich die anderen Gruppen würden sie darin behindern. Offenbar ist dem Problem so nicht beizukommen; neuer Unmut macht sich breit, einzelne rivalisierende Teams werfen sich gegenseitig "Inkompetenz in Müll- und pädagogischen Fragen" vor; zuletzt soll der Hausmeister wieder beauftragt werden, sich der Sache anzunehmen. Verzweifelt und wütend droht er mit der Kündigung - das Chaos ist perfekt.

Das Thema "Müllecke" steht jahrelang als ungelöstes und scheinbar unlösbares Problem im Raum und jeder neue Kollege scheint einen grossen Teil seiner ersten Erfahrungen mit dieser Einrichtung beispielhaft an diesem Punkt zu machen oder gar machen zu müssen. Einmal wagt es jemand, die Frage aufzuwerfen, was dies für ein Heim sei, das nicht einmal mit seinem Müll fertig werde und wie es dann die Arbeit mit den Kindern schaffe - er stösst auf Unverständnis und wird heftig kritisiert. Frage und Reaktion deuten darauf hin, dass es sich tatsächlich um einen neuralgischen Punkt handelt, an dem sozusagen viele Fäden aus den unterschiedlichsten Richtungen zusammenlaufen und sich zu einem scheinbar unentwirrbaren Knäuel verdichten.

"Schlechte Organisation" reicht daher als Erklärung nicht aus. Natürlich hätte man die Müllecke an einen anderen Ort verlegen können, der nicht so verführerisch unkontrollierbar liegt.

Man hätte auch jeder Gruppe eine eigene Mülltonne zur Verfügung stellen können und die Frage des Essenkochens am Wochenende wäre sicherlich besser lösbar gewesen als mit Tiefkühlkost. Wichtig erscheint, dass offenbar niemand bereit ist, die Verantwortung für ein gemeinsames Problem zu übernehmen und dass jeder, der sich aufrafft, sich systematisch um den Müll zu kümmern, sofort in die Rolle des "Dummen" kommt, den man endlich gefunden hat. Offenbar ist es nicht einmal möglich, dass jede Gruppe eine Woche lang eben die entsprechende Belastung auf sich nimmt und nicht danach fragt, wer nun welchen Abfall produziert hat. Stattdessen verhalten sich die einzelnen Teams genau so wie Kinder, die ihre Unlust damit begründen, sie hätten ja den Dreck (das schmutzige Geschirr, die schmutzige Wäsche) nicht persönlich gemacht und seien nur bereit, ihren nachweisbaren Anteil zu beseitigen. Die Rivalität zwischen den einzelnen Gruppen wird nicht offen ausgetragen, indem die entsprechenden kritischen Punkte angesprochen werden, sondern man behilft sich mit einer im wahrsten Sinne des Wortes "unsauberen" Ersatzlösung. Weder die Heimleitung noch die Supervisoren erkennen, was hinter dieser Auseinandersetzung steht und was stellvertretend über sie ausgetragen wird. Das, was von Heimleitung und Supervision täglich als Forderung an die Erzieher herangetragen wird - nämlich nicht beim reinen Erscheinungsbild von Verhalten stehen zu bleiben, sondern sich zu fragen, wie ein bestimmtes Verhalten entstanden ist - kann von beiden nicht auf den Arbeitsbereich übertragen werden. Sie sind damit ebensowenig bereit, ihren Teil von Verantwortung zu übernehmen, wie die Erzieher, die das Mülleckenproblem hin und her schieben, wie die Küchenfrau, die vorbildhaft ihren Müll neben den Container kippt oder wie die Kinder, die das Problem feinfühlig zum Anlass nehmen, den anderen die Schuld am Dreck zuzuschieben.

Es zeigt sich also an diesem eingangs so banal empfundenen Beispiel, dass die Verantwortung bis in die "schmutzigsten" Bereiche hineinwirkt - oder sogar gerade dort anfängt. In einer Einrichtung, in der die Verantwortlichkeiten geklärt sind und bewusst wahrgenommen werden, wird ein Erzieher, eine Küchenfrau oder ein Heimleiter stillschweigend die bereitstehende Schippe nehmen und den Müll in den Container füllen. Die Müllecke wird nicht zum Problem werden, weil niemand seine Unzufriedenheit auf diese Art zum Ausdruck bringen muss, weil die Frage "mein Müll - dein Müll" gar nicht gestellt wird und weil es keiner nötig hat, in einem fast unkontrollierbaren Bereich symbolhaft alles abzuladen, was ihm nicht passt - weil er keine andere Gelegenheit dazu bekommt. Der Müll ist somit zum symbolischen Problem der beschriebenen Institution geworden: grundsätzliche Fragen wie die der Selbständigkeit (bezogen auf das Kochen am Wochenende) werden offenbar ebenso unter ihm begraben wie die stillschweigende Verantwortung, die das Betriebsklima stark beeinflusst; Statusprobleme und Gruppenrivalität können in diesem Chaos ebensowenig erkannt und geklärt werden wie das Problem der offenen Diskussion erzieherischer Haltung und Leistung. Damit ist aber die Handlungskompetenz eines Erziehers (Heimleiters, Supervisors) als eine Grösse ausgewiesen, die sich gerade auch an solchen banalen Dingen festmachen lässt: Kinder sehen und lernen nicht in erster Linie das, was ihnen in erklärter pädagogischer Absicht beigebracht wird, sondern erleben, wie die Erzieher, wie die gesamte Einrichtung mit dem Problem Müll umgeht. Es wird mit der unbewältigten Müllecke immer schwieriger, den Kindern zu vermitteln, dass sie ihr Zimmer aufräumen, den Abwasch erledigen und auf dem Gelände ihres Lebensraumes nicht jeden Unrat abladen sollen. Wo sich ein Erzieher auf verbales Argumentieren zurückziehen muss und sich nicht mehr auf sein non-verbales Beispiel berufen kann, dort ist für ein Kind schwer ein-

zusehen, warum es für die Gemeinschaft, in der es lebt, bestimmte Leistungen erbringen soll - die Erzieher unterdrücken bei sich selbst nicht die "unsozialen" Impulse, die sie ihm unterstellen.

Zusammenhang zwischen Person und Handeln

Die skizzierten Beispiele sollen veranschaulichen, in welchen Bereichen die Person des Erziehers eine wichtige Rolle spielt. Die Schwierigkeiten, die Erzieher mit dem pädagogischen Handeln haben, resultieren weniger aus dem, was sie gelernt haben, welche Theorien sie kennen oder welche Fertigkeiten sie sich angeeignet haben, sondern aus dem, was sie tun oder nicht tun, wie sie es tun und wie dies von anderen empfunden und bewertet wird. Es wird deutlich, dass erzieherisches Geschehen von der Person des Erziehers ebenso abhängig ist, wie vom Team und von der Institution. Unter diesem Aspekt ist pädagogisches Handeln immer mehrschichtig: Was oft als isolierte Interaktion zwischen Erzieher und Kind beschrieben wird, geschieht in Wirklichkeit im Kontext von festgefahrenen Strukturen, tradierten Umgangsstilen, gewachsenen Beziehungen, als Element in einer Folge von Situationen. Eine Handlung kann daher nicht bewertet werden ohne die Berücksichtigung des situativen Kontextes oder der institutionellen Traditionen, aus denen sie abgeleitet ist. Es macht einen erheblichen Unterschied, ob ein Einzelgespräch mit einem Jungen hinter verschlossenen Türen stattfindet, um ihn vor der Gruppe zu schützen, oder ob dies die gewohnte Umgangsform des Erziehers ist, die auf seinen Wunsch nach Dominanz im Team zugeschnitten ist. Die Handlungen der beschriebenen Team-Mitglieder der "Chaoten-Gruppe" sind - jede für sich genommen - durchaus gut gemeint und in sich durchdacht, doch macht die fehlende Übereinstimmung der einzelnen

Erzieher die positive Wirkung ihres Tuns zunichte. Im Heim A mag die Müllecke ein Problem sein, in Heim B die Unselbständigkeit der Erzieher: die vordergründig gleiche Haltung wird sich in beiden Einrichtungen unterschiedlich auswirken, sofern sie in einer Beziehung zu diesen neuralgischen Punkten steht.

Personen in pädagogischen Feldern schaffen Strukturen, Traditionen und kleine, oft stereotype Interaktionssysteme, von denen sie in ihrer Gesamtheit, also auch von den Systemen ihrer Kollegen, wiederum beeinflusst werden. Kinder und Jugendliche treffen dieses Gefüge an und wirken durch ihre Reaktionen darauf zurück. Somit ergibt sich ein Flechtwerk von Voraussetzungen des pädagogischen Feldes, in dem ein Erzieher nur dann aktiv und innovativ wirken kann, wenn er die Bedingungen des täglichen Geschehens bei sich und anderen überschaut und wenn er die "persönlichen Voraussetzungen" mitbringt, die ihm einen geplanten und reflektierten Umgang mit diesen Bedingungen erlauben. Pädagogische Qualitäten beziehen sich nicht nur auf die Art, wie jemand direkt mit Kindern umgeht, sondern auch auf sein Verhalten im Team oder in der Institution.

Über die Wirkung der Person existiert nur ansatzweise ein Bewusstsein. Die allgemeine Aussage, dass die Person des Erziehers wichtig sei, erlaubt in der Regel nicht den Rückschluss auf konkrete Situationen, denn häufig sind solche Erkenntnisse bedrohlich: Wenn ich mir eingestehe, dass ein Zusammenhang besteht zwischen Langschläferei und Gammelei der Jungen, die dadurch den Arbeitsplatz verlieren, so muss ich nicht nur einen schweren Fehler eingestehen, sondern konsequenterweise auch meine Lebensweise ändern; wenn ich mir bewusst mache, dass ich u.U. nicht t r o t z, sondern vielleicht w e g e n der hohen Fluktuation im Team so lange durchgehalten habe, dann muss ich die Kehrseite meines heilpädagogischen Engagements in Zweifel ziehen lassen. Auch positive Seiten persönlicher Wir-

kung werden oft nur unpräzise wahrgenommen. Vermutlich ist in weiten Bereichen der Praxis verbreitet, was in den Beispielen angedeutet wird, nämlich eine Vernachlässigung offener Diskussion über den subjektiven Faktor, die eine Voraussetzung für kompetenteres Handeln sein könnte.

Der Wunsch nach besseren Methoden, die überstarke Orientierung an Therapien und der Ruf nach den Spezialisten sind ein Teil der Bewältigungstechniken gegenüber beruflichen Anforderungen. In den Beispielen dienen sie der Entlastung und teilweise dem Rückzug aus der erzieherischen Verantwortung. Ein nicht geringer Teil solcher Motive dürfte aber auch in der Furcht vor Konflikten liegen, die man sich lieber nicht aufladen möchte, wie das Beispiel der "altgedienten" Erzieherin zeigt. Bei einem breiten Wissen über die Ungereimtheiten und Schädigungen in der Sozialisation auffälliger Kinder und Jugendlicher liegen heilpädagogisch oder therapeutisch motivierte Erklärungen und Entschuldigungen für abweichendes Verhalten sehr nahe und oft verführen solche Erklärungen dazu, beispielsweise eine konsequente Haltung oder das Bestehen auf Regeln als "hart" oder "untherapeutisch" abzulehnen. Sofern nicht eine äusserst belastende Konzeption (wie etwa bei BETTELHEIM beschrieben, vgl. Kapitel IV) zum absoluten Durchhalten des Abwartens und Gewährenlassens zwingt, wirken diese Einstellungen jedoch den pädagogischen Absichten entgegen, denn die Folge ist die ziellose, ungezügelte Willensdurchsetzung einiger Kinder und ein unstrukturiertes Chaos in der Gruppe. In so einer Situation werden weder bessere Methoden noch irgendwelche Spezialisten helfen können, sofern es der Erzieher nicht lernt, Konflikte mit den Kindern und Jugendlichen durchzustehen und Auseinandersetzungen als notwendige Reibungsfläche zu begreifen, die sie für ihr Aufwachsen brauchen. Methoden und Spezialtherapien haben teilweise einen sehr unpersönlichen Aspekt, indem sie Ver-

halten und Handeln in ein Gefüge von technischen Regeln und Vorschriften zwängen, die universell anwendbar, also anonym sind. Das Motiv, therapieren zu wollen, kann damit auch aus dem Wunsch nach dem Rückzug der eigenen Person aus der pädagogischen Interaktion und Verantwortung zu erklären sein. Es kann damit zum Teil einer unehrlichen Legitimationsstrategie werden, die die positiven oder negativen Folgen erzieherischen Handelns nicht mehr dem Erzieher selbst, sondern seiner Methode oder Zusatzausbildung zuschreibt. Die so entstandene Blindheit gehört zu jenen pragmatischen Erklärungen, die als institutionsspezifische Interpretationen der Schwierigkeiten der Kinder und der jeweiligen Behandlungsformen eine spezifische Optik etablieren, die jedem neuen Kollegen aufgezwungen wird. Wo Gratifikations- und Informationsmonopole aufgebaut werden, oder wo in beständiger Handlungsunsicherheit eine einheitliche Linie im Team verhindert wird, dort bleiben die Handlungsmöglichkeiten in der jeweils konkreten Ausgangslage beschränkt auf dieses Grundthema zentriert, während das gesamte restliche Spektrum ausgeblendet wird.

Allen drei Beispielen gemeinsam ist ein gewisses chaotisches Element. Eine geplante und durchdachte Struktur fehlt sowohl im Bereich der täglichen Routine, als auch in dem der zwischenmenschlichen Beziehungen. Spontanität und Augenblickslaune auf der einen, Reaktionszwang und "Katastropheneinsatz" auf der anderen Seite, schaffen für die Kinder und Jugendlichen ein Klima der Orientierungslosigkeit, das die Erfahrungen ihrer defizienten Sozialisation in weiten Stücken unterstützt und verstärkt, anstatt sie kritisch aufzuarbeiten. Was die Herkunftsfamilie nicht geschafft hat, könnte Heim oder Wohngruppe erreichen durch die pädagogische Chance, die sich aus dem Zusammenleben der Heranwachsenden ergibt: Das angeleitete und gesteuerte Nachholen entgangener Sozialisationsleistungen in

einer Gruppe von Gleichaltrigen. Die Schwierigkeiten und Schädigungen der Kinder und Jugendlichen drücken sich fast ausschliesslich bei der Bewältigung des täglichen Lebens aus: In der Routine des Tagesablaufes, den Anforderungen in der Schule und bei der Arbeit, dem Zusammensein mit anderen. Deshalb ist hier auch der Ort, wo an diesen Schwierigkeiten gearbeitet werden muss. Und im Beispiel versagen die Pädagogen: Weder in der beschriebenen Wohngruppe noch im Heim ist eine Struktur erkennbar, die auf eine systematische Arbeit an diesen Punkten hindeutet. Indem Forderungen an die Heranwachsenden als unwichtig gelten, indem Ausnahmen von gemeinsamen Vereinbarungen faktisch zur Regel werden, indem der Tagesablauf keine Fixpunkte aufweist, sondern als verschwommene Abfolge von Einzelsituationen fungiert, wird der Eindruck, den die Heranwachsenden "vom Leben" bekommen, zum verfestigten Glauben an die Dominanz des Augenblicks. Eine wie auch immer geartete Perspektive kann unter solchen Voraussetzungen nicht entstehen, sei es im Sinne des Bewusstseins der eigenen Zeit, der "aufgeschobenen Befriedigung" oder der Lebensplanung. Gleichgültig, mit welchen Mitteln eine Strukturierung des Alltags zu erreichen versucht wird, ihre gezielte und planvolle Gestaltung bildet eine Grundvoraussetzung sozialpädagogischer Arbeit. Im Bewusstsein von Alltagsstrukturen und in der Fähigkeit zu ihrer Umsetzung zeigt sich pädagogische Handlungskompetenz in erster Linie.

Ähnlich verhält es sich mit der Transparenz als pädagogisches Prinzip. Wo ich als Jugendlicher erlebe, dass die Frau meines Betreuers eigentlich nur die anfallenden Schreibarbeiten und Finanzverwaltung erledigt, dort habe ich in ihr einen Partner, der zwar eine geringe formale Kompetenz hat, in seinem Handeln aber für mich äusserst wichtig ist: ich kann diese Frau für meine Zwecke ausnutzen. Sie wird mir sowohl die Schulden stunden als auch die Hosen waschen usw. Jeder richtet sich also

ein auf Glück und Laune und die undurchsichtigen Vereinbarungen, nach denen etwa Geld gestundet wird, machen einen gekonnten Umgang mit Lohn, Miete und Verpflegungskosten unmöglich. Auch die ungekonnte Verflechtung von Arbeits- und Privatbereich schafft Undurchsichtigkeit. Wenn die Heranwachsenden in der Lage sein sollen, klare Situationsdefinitionen und Perspektiven zu entwickeln, muss ihnen bewusst sein, ob ihr Ansprechpartner auch wirklich ansprechbar ist oder ob er jetzt frei hat und ihre Fragen als störend empfindet. Hier hilft entweder eine deutliche Trennung zwischen "Dienst" und "Privat", was eine problematische Entfremdung zwischen Person und Profession zur Folge haben kann, oder ein totales Aufgehen im beruflichen Engagement, das in letzter Konsequenz dem Erzieher des Privatleben raubt. - Am deutlichsten wird die Forderung nach Durchschaubarkeit am Beispiel des uneinigen Teams, das dem Kind so gut wie keine kalkulierbaren Leitlinien lässt. Fragen wie "Was wollt ihr eigentlich von mir?" oder "Wie soll ich denn sein?" vertragen keine lange Wartezeit und wer sie nicht unmittelbar durch Wort und Haltung beantwortet, riskiert Orientierungslosigkeit. Ähnliches gilt für den Umgangsstil der Institution: Wenn die Erzieher wissen, was von ihnen erwartet wird und wenn sie regelmässig Rückmeldungen über ihr Handeln bekommen, werden sie sicherer im Handeln und begreifen sich bereitwilliger als Teil der Institution. Die Vorbildwirkung des Erziehers hat in allen Beispielen nur eine untergeordnete Bedeutung. Sie wird häufig verwechselt mit "Identifikationslernen", wobei der Aspekt des Vorbilds in den Hintergrund gerät. Wo an grundlegenden Orientierungen der Lebensführung - vor allem bei Jugendlichen - gearbeitet wird, ist der Erzieher ganz von selbst ein Teil ihrer Umgebung und sein Umgang mit sich selbst und mit den Dingen der Wirklichkeit hat in der Wahrnehmung und Beobachtung der Jugendlichen immer Beispielcharakter, ob er sich nun bewusst dazu bekennt oder nicht.

Die im Grunde banale Erfahrung, dass sich das Gesamtbild einer Person für Kinder und Jugendliche nicht in idealisierten Charakterzügen menschlicher Grösse ausdrückt, sondern vielmehr eher in Kleinigkeiten, die vom Erwachsenen vielleicht als unwichtig empfunden werden, muss nachdrücklich in Erinnerung gerufen werden. Die erzieherische Potenz eines Pädagogen fängt nicht erst beim Schaffen eines pädagogsichen "Lebenswerkes" an, sondern bereits bei seiner besonderen Art, mit den Kindern die Ferien zu planen oder bei seinem Verhalten im Strassenverkehr.

Dass auch Teams und Institutionen ihre Vorbildwirkung haben, wurde deutlich belegt. Vielleicht unterscheiden sich pädagogische Einrichtungen mit bekannt gutem Ruf von anderen vor allem dadurch, dass sie im Bewusstsein der erzieherischen Wirkung ihrer eigenen Struktur einen besonderen Stil entwickelt haben, der die Heranwachsenden mit speziellen Umgangsformen konfrontiert und sie an die Institution zu binden versucht (vgl. dazu den Stil der Landerziehungsheime). Möglicherweise ist aber auch die Orientierung an Therapien für den Verlust der Vorbildfunktion verantwortlich, da ein Therapeut solche umfassende Verantwortung nicht kennt. - Er bietet sich bestenfalls einmal pro Woche als Übertragungsfigur an -. Ein Erzieher dagegen ist im Extremfall den Augen der Heranwachsenden 24 Stunden am Tag ausgesetzt. Er muss sich deshalb auf jene Kleinarbeit einlassen, die die Pädagogik vor jeder Therapie auszeichnet. Die Ziele seines Handelns sind nicht auf symptomorientierte Behandlungserfolge begrenzt, sondern schliessen eine alltägliche und permanente Planung bezüglich der Gesamtpersönlichkeit des Kindes mit ein. Vermeintliche Kleinigkeiten und Unwichtigkeiten wie das eigene Freizeitverhalten, der Zustand und die Atmosphäre des Büros oder Dienstzimmers oder die vorausschauende Planung bei einer Neuaufnahme fallen ins Gewicht. In der Art und Weise, wie ein Erzieher die gemeinsame Routine bewältigt,

kommt zum Ausdruck, wie er sich seiner eigenen Sozialisation stellt und welche Ergebnisse seine Auseinandersetzungen mit sich selbst haben. Im Alltag muss sich erst erweisen, ob ein gezielter Umgang mit der eigenen Person möglich ist.

Heimerziehung bleibt vor anderen Formen pädagogischer Betreuung darauf angewiesen, eine ganzheitliche Pädagogik zu betreiben, in bezug auf ihr Menschenbild ebenso wie auf ihre Ziele. Die wichtigste Forderung nach Ganzheitlichkeit deutet jedoch auf das methodisch nur unzureichend erfassbare Bestreben, den erzieherischen Alltag unter eine zielgerichtete Perspektive zu stellen und damit Einzelereignisse und Routine als Teil eines gerichteten Ganzen begreiflich zu machen. Hier liegt vermutlich der schwierigste Bereich erzieherischer Kompetenz, weil persönliche Orientierungen, Werte, Gewohnheiten und Handlungsorientierungen mit institutionellen Strukturen zusammenlaufen und in gemeinschaftliches Handeln umgesetzt werden müssen. Ein pädagogischer Alltag sollte sich von einem nichtpädagogischen in erster Linie dadurch auszeichnen, dass in ihm ein Stück jener "Menschenbildung" spürbar wird, die die persönliche Weiterentwicklung von Heimkindern in einem pädagogisch durchdachten System in Gang hält. Grundbedingungen dafür sind eine reflektierte und auf die Bedürfnisse der Heranwachsenden zugeschnittene Struktur der Institution und ihres Alltags, transparente Umgangsformen und Handlungsstrategien und eine gemeinsame Perspektive, die sowohl Heranwachsenden als auch Erziehern als Richtmass für den gemeinsamen Prozess dient, in dem sie sich befinden.

Grundannahmen zum Vorverständnis von Erzieherpersönlichkeit und Handlungskompetenz

Das Vorverständnis von Erzieherpersönlichkeit und Handlungskompetenz kann nun anhand der kommentierten und interpretierten Beispiele formuliert werden. Im Interesse der Klarheit geschieht dies in Form von Grundannahmen, die im Verlauf der folgenden Kapitel als "roter Faden" erkennbar bleiben sollen.

1) Die Kompetenz für sozialpädagogisches Handeln besteht nicht nur aus Fachwissen, Kenntnissen, Fertigkeiten und beruflichen Erfahrungen, sondern zu einem erheblichen Teil aus persönlichen Einstellungen, Haltungen und Verhaltensdispositionen, die als Ergebnisse der eigenen Sozialisation eines Erziehers schon mitgebracht werden, bevor er professionell zu handeln beginnt. Dieser "subjektive Faktor" wurde in der bisherigen Fachdiskussion sowohl auf theoretischer wie auf praktischer Ebene weitgehend ausgeblendet, obwohl er für jedes pädagogische Geschehen konstituierend ist: die Persönlichkeit eines Erziehers ist ein Teil seiner Handlungskompetenz.

2) Der Alltag als sozialwissenschaftliches Paradigma ermöglicht zum erstenmal einen systematischen Zugang zum subjektiven Faktor. Das Grundkonzept dieses Ansatzes besteht in einer Konzentration auf unmittelbar praktische Vorgänge, auf tägliche Routine, auf vermeintliche Banalitäten und Kleinigkeiten. Hier erscheinen Persönlichkeit und Handeln eines Erziehers in einem anderen Zusammenhang als bei vorhergegangenen Paradigmen: Wo die Reformpädagogik vielfach in idealistischer Weise Führerpersönlichkeiten und "geborene Erzieher" pries, wo der Positivismus Person und Handeln

in unübersehbare Einzelteile aufsplitterte und wo die politische Funktionsbestimmung der Sozialarbeit die objektiven sozialen Verhältnisse persönlichem Handeln gegenüber in den Vordergrund rückte, dort bestimmt das Alltagskonzept die Bedingungen pädagogischer Kompetenz aus Situationsdefinitionen und -zwängen, Legitimierungsstrategien und Improvisation. Damit wird aber für den Handelnden selbst das Repertoire wichtig und problematisch, das er als Summe von eingefahrenen Denk-, Empfindungs- und Reaktionsweisen besitzt, die ihm gleichsam in Fleisch und Blut übergegangen sind. Je näher am Alltag gearbeitet wird, desto stärker kommen solche Merkmale zum Tragen.

3) Pädagogisches Handeln wird in letzter Zeit unter dem Stichwort "Professionalisierung" diskutiert und in der Praxis von der "neuen Fachlichkeit" beeinflusst. Verwissenschaftlichung der Ausbildung, Orientierung an therapeutischen Methoden und politische Standortbestimmungen der Sozialpädagogik sind zu übergreifenden Denkmodellen geworden. Dieser noch nicht abgeschlossene Prozess ist richtig und notwendig. Er ist jedoch auf der Ebene konkreten pädagogischen Verhaltens oft problematisch, weil sich handlungsleitende Motive als Konglomerat aus professionellem Denken, Alternativkultur, Statusproblemen, Bruchstücken politischen Bewusstseins, Scheu vor eindeutigen Wertungen und Normsetzungen herausstellen können. Die daraus resultierenden Einstellungen sind in ihrer Verschwommenheit und Mehrdeutigkeit nicht selten dysfunktional, weil sich aus keinem der genannten Bereiche klare Handlungsnormen ableiten lassen und anderer-

seits emotional gefärbte Polaritäten suggeriert werden, die das "veränderte Lebensgefühl des neuen Sozialisationstyps" einem strukturierenden, konsequenten und normbezogenen Erzieherverhalten als angeblich reaktionärer Einstellung entgegensetzen. Vor allem unter den Adepten des Therapiebooms finden sich solche Einschätzungen, deren Konsequenzen in Bezug auf die Heranwachsenden noch nicht abzusehen sind.

4) Solchen oft unreflektierten und dysfunktionalen Verhaltensweisen gegenüber muss der Erzieher ein neues Selbstbild und Selbstbewusstsein entwickeln. Dies ist möglich mit einer Wiedereinklagung von pädagogischem Bezug und pädagogischem Takt, die in der Reformpädagogik zentrale Begriffe waren und seither immer mehr in Vergessenheit gerieten. Dies bedeutet nicht, dass der unreflektierte und gefährliche Idealismus dieser Epoche übernommen wird; vielmehr ist es notwendig, die ausgesprochen pädagogischen Inhalte dieser Kategorien unter dem Aspekt pädagogischen Alltagshandelns zu beleuchten und sie mit wissenschaftlichen Gehalten und politischer Perspektive zu unterlegen.

5) Institutionen entwickeln ihre besondere Eigengesetzlichkeit, die sich sowohl in ihrer eigentümlichen Blindheit zeigen kann als auch darin, ob sie die individuellen Fähigkeiten eines Erziehers eher beschneiden oder unterstützen. Ein Vergleich von zwei Institutionen (B. BETTELHEIM und A.S. MAKARENKO) soll zeigen, wie das pädagogische Geschehen von der Wechselwirkung zwischen Institution und Erzieher beeinflusst wird. Die Handlungskompetenz eines Erziehers ist daher

im hohen Masse von den institutionellen Grenzen und Möglichkeiten abhängig.

6) Ein unstrukturierter Alltag, der pädagogisch nicht handhabbar ist, schadet nach unseren Erfahrungen den Klienten mehr als dass er nützen kann. Wenn der Alltag als Lebensfeld und sozialer Ort begriffen wird, in dem sich u.a. gestörtes, auffälliges oder abweichendes Verhalten zeigt, so muss sich das pädagogische Handeln in erster Linie auf diesen Alltag beziehen. Eine zeitliche und räumliche Struktur, wie sie durch das tägliche Leben vor allem in stationären Einrichtungen vorgegeben ist, verlangt von der Pädagogik einerseits den verantwortlichen Umgang mit täglicher Routine und Tradition, andererseits die Wahrnehmung der Chance, beim Kind bessere Einflüsse geltend zu machen als das Herkunftsmilieu. Dies setzt beim Erzieher die Fähigkeit voraus, das Leben der Heranwachsenden einer geplanten Struktur auszusetzen, die pädagogisch zielorientiert angelegt ist und durch Flexibilität einerseits erlaubt, sich dem Entwicklungsstand einer Gruppe anzugleichen, durch Konstanz und Konsequenz andererseits aber immer jenes Mass an Festigkeit signalisiert, ohne das die Kinder auf Grund ihrer bisherigen Sozialisation nicht auskommen. Es erfordert weiterhin die Fähigkeit, mit Regeln und Vereinbarungen umgehen zu können, die den Alltag strukturieren; dabei ist pädagogisches Handeln im Bereich der gemeinsamen Erarbeitung dieser Regeln und der pädagogisch "taktvollen" Kontrolle ihrer Einhaltung angesiedelt.

7) Der subjektive Faktor als eine der wichtigsten Komponenten des Erziehergeschehens verlangt nach gezieltem

und bewusstem Umgang mit der Persönlichkeit des Erziehers. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, Vorbildwirkungen neu zu überdenken und sie ihrer idealistischen Ansprüche zu entheben. Wichtiger als die Konzentration auf spezialisierte Methoden scheint das Bewusstsein der funktionalen Wirkung der eigenen Person, die die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Einflussnahme mit definiert. Vermutlich wirkt ein Erzieher durch sein unausgesprochenes Vorbild nachhaltiger als manche Therapie; umso bedeutsamer ist es für seine Kompetenz, dass er seine Person als "Meta-Methode" bewusst einsetzen kann.

8) Die Entwicklung einer Perspektive ist eines der wichtigsten Prinzipien sozialpädagogischer Arbeit. Sie bildet ein Gegengewicht zu den schädigenden Erfahrungen defizienter Sozialisation, in der Heranwachsende oft planlosem "Von-der-Hand-in-den-Mund-leben" ausgesetzt waren; sie gilt als übergeordnete Richtlinie in pädagogischen Strukturen, die auf Selbständigkeit und Entlassung der Kinder angelegt sein müssen; sie bezieht sich schliesslich auf die Gegebenheiten des Alltags, denen sie Ziel und Richtung gibt. Eine Perspektive wirkt aber nie als abstraktes Gesetz, sondern immer nur über die Vermittlung durch den Erzieher, der sie gleichsam "vorlebt". Damit kann die Perspektive als "personale Grundrichtung" eines Erziehers gelten, die weniger über technische Handlungsanweisungen erlernbar ist, sondern vielmehr einen Teil seiner persönlichen Identität darstellt, die er als Basisqualität in seine Arbeit mit einbringt.

KAPITEL III

HALTUNG - BEZUG - TAKT ALS ZENTRALE BEGRIFFE DER REFORMPÄDAGOGIK UND IHRE "EINKLAGUNG"

Wenn an dieser Stelle ein Diskurs über historisch gewordene Begriffe und deren Wiedereinklagung versucht werden soll, so muss dies für den Kontext dieser Arbeit begründet werden: Wir betrachten Haltung, Bezug und Takt als konstitutive Elemente der erzieherischen Profession und des pädagogischen Alltagshandelns. Welche ernorme Bedeutung diese Elemente für den praktizierenden Pädagogen haben, wurde nachdrücklich in den drei Beispielen des vorherigen Kapitels aufgezeigt. Dort war u.a. zu sehen, welche fatalen Auswirkungen beispielsweise eine unreflektierte erzieherische Haltung haben kann und wie andererseits die vielbeschworene "gute" Beziehung zu Jugendlichen leicht ins pädagogische Abseits führt.

In der aktuellen Professionalisierungsdiskussion erscheinen diese Begriffe als veraltet bzw. normativ belastet und werden eher mit Zurückhaltung zur Beschreibung pädagogischen Alltagshandelns herangezogen. Dies mag u.a. daran liegen, dass den Reformpädagogen bis heute der Makel der politischen Blindheit gegenüber dem Faschismus anlastet, ihre idealisierten Vorstellungen von Autonomie der Pädagogik als Geisteswissenschaft und ihr weitgehendes Ignorieren der sich seinerzeit entwickelnden Arbeiterbewegung. Zieht man beispielsweise wissenschaftliche Veröffentlichungen aus den Jahren nach 1945 heran, so fällt auf, dass sie entweder an die Diskussion vor der Machtergreifung der Nationalsozialisten direkt wieder anschliessen (z.B. NOHL und FLITNER), oder zunehmend politisch aufgeklärter und sensibler (z.B. LITT und WENIGER), aber weitgehend ohne Konsequenzen für die wissenschaftliche Pädagogik bleiben.

Es ist evident, dass wesentliche theoretische Grundlagen, beispielsweise schul- und sozialpädagogischer Ansätze, sich in den damaligen "Strömungen" der Reformpädagogik begründet sehen, und man kommt nicht umhin, pädagogisches Alltagshandeln im Lichte dieser Epoche zu klären. Wo in der aktuellen Diskussion vielerorts das Erzieher-Zögling-Verhältnis immer noch eher unter therapeutischen Prämissen gesehen wird (z.B. Spezialistentum und Therapeutisierung der Heimerziehung), wo Kompetenzerwerb sich vielfach auf Wissenserwerb reduziert, mag es durchaus legitim sein, sich auf reformpädagogische Grundsätze zu besinnen.

Dieses Besinnen soll weniger im Sinne eines Aufarbeitens und Problematisierens der geisteswissenschaftlichen Pädagogik geschehen, die sich gleichsam als Theorie der verschiedenen reformpädagogischen Intentionen verstand. Die wissenschaftstheoretischen und bildungskonzeptionellen Vorstellungen weisen eine zu vielschichtige Bandbreite auf (von SPRANGER, NOHL, FLITNER bis zu WENIGER und LITT), als dass sie hier aufgenommen werden könnten.Es soll vielmehr auf die Erfahrungen der reformpädagogischen Praktiker zurückgegriffen werden, ohne jedoch die geisteswissenschaftliche Pädagogik aus dem Blickfeld zu verlieren. Die Sichtweise der Begriffe Haltung, Bezug und Takt ist somit parteiisch und entspricht im übertragenen Sinne dem Ansatz dieser Arbeit, wie er bereits in Kapitel I expliziert wurde.Beschreibungen und Berichte aus verschiedenen sozialpädagogischen Handlungsfeldern der reformpädagogischen Bewegung sollen den Kontext der Erziehungswirklichkeit erhellen und die Realisierung einer Pädagogik "vom Kinde aus" näher untersuchen. Es wird hierbei danach gefragt werden, wie die pädagogischen Interaktionen strukturiert waren, worin die"Eigentümlichkeiten" des pädagogischen Verhältnisses bestanden und wie alltägliche Arrangements getroffen wurden. Hinweise

auf die idealistischen Momente in Theorie und Praxis sind dabei ebenso notwendig wie kritische Anmerkungen zum Autonomieanspruch der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Theorie und Praxis sind Produkte ihrer Zeit, entstanden aus Kritik am damals herrschenden Bildungs- und Erziehungssystem, gleichsam als Antwort auf die vielfältigen Probleme zu Beginn dieses Jahrhunderts. Der Zugriff bewirkte Idealismus und Euphorie für die "neue Idee", eine Idee, die mit unterschiedlichen Aufgaben in den einzelnen Praxisfeldern realisiert wurde.

Erzieherisches Handeln bewegt sich innerhalb des reformpädagogischen Paradigmas in der Polarität Führen und Wachsenlassen. Diese Autonomie bestimmt Theorie und Praxis: Aussagen zur Professionalität des Erziehers, Beschreibungen konkreter Alltagssituationen, die Dynamik der pädagogischen Interaktionen und Bemerkungen zur Anthropologie des Kindes weisen auf die vielfältigen Aspekte dieser Grundposition. Wo heute in Theorie und Praxis vielfach erzieherisches Handeln zugunsten des Wachsenlassens einseitig abgespannt und pädagogische Verantwortlichkeit primär unter dem Stichwort "Selbstverantwortung" fehlinterpretiert wird, scheinen Elemente aus dem Blickfeld zu geraten, die im Kontext der erzieherischen Profession in den Funktionen Führen, Anleiten, Eingrenzen und Gestalten ihren Ausdruck finden.Dem Recht auf Selbstverantwortung und Selbstbestimmung des Heranwachsenden steht die Pflicht des Erziehers zur Repräsentation gesellschaftlicher und kultureller Werte bzw. Normen gegenüber.

Ausgangspunkt der Überlegungen dieses Kapitels sind Anmerkungen zur reformpädagogischen Bewegung, ihre Kritik am Bildungs- und Erziehungssystem der damaligen Zeit. Diese Kritik ist parteiisch und kennzeichnet die "neue" Sichtweise der heranwachsenden Generation: Ernstnehmen der kindlichen Individualität im Horizont gegebener Lebensverhältnisse. Dieses geht einher mit Forderun-

gen an den praktizierenden Pädagogen. In einem weiteren Abschnitt wird der Erzieher in seinen spezifischen Funktionen als Kamerad, Führer und Künstler beschrieben, wobei sich Professionalität vor allem in der Funktion des Künstlers ausdrückt. Entsprechend der geisteswissenschaftlichen Tradition wird dann das Verhältnis zwischen Heranwachsendem und Erzieher, gleichsam als Kernstück geisteswissenschaftlicher Pädagogik, in seiner Dynamik und Struktur untersucht. Hierzu dient das NOHL'sche Konstrukt des pädagogischen Bezuges als Grundlage. Gelingendes pädagogisches Handeln wird entscheidend durch die erzieherische Haltung (Ethos) des praktizierenden Pädagogen beeinflusst, d.h. sie zeichnet sich durch eine Reihe von spezifischen Merkmalen aus. Neben einer positiven Grundeinstellung zum Individuum wird vom "reformpädagogischen" Erzieher u.a. eine akzeptierende, solidarische, empathische, authentische und verantwortliche Haltung erwartet. Vergleiche mit Elementen aus neueren sozialpädagogischen Handlungskonzepten werden dabei eigentümliche Affinitäten zu den reformpädagogischen Vorstellungen zeigen. Pädagogische Interaktionen vollziehen sich bei den Reformpädagogen keinesfalls - wie vielfach unterstellt - nur in dyadischen Beziehungen, sondern die Gleichaltrigengruppe und die Gemeinschaft bilden sozusagen pädagogische Felder, in denen der Heranwachsende sich erproben und Chancen der Selbstverwirklichung realisieren kann. Am Beispiel der Schulgemeinde und des Kameradschaftsgerichts wird der Nachweis erbracht, dass nicht nur das pädagogische Verhältnis offen und transparent gestaltet wird, sondern auch die Beziehungen der Zöglinge untereinander. Diese vollziehen sich keineswegs in naturwüchsigen Bahnen, d.h. ohne entsprechende Regeln und Normen. Was heute unter dem Stichwort "kommunikatives Aushandeln" gefordert wird (z.B. von THIERSCH), scheint bei den Reformpädagogen zumindest in Ansätzen realisiert worden zu sein. Ähnliches gilt für die Lebenswelt oder den Alltag der

Heranwachsenden. Beispiele aus verschiedenen sozialpädagogischen Institutionen werden zeigen, dass zum Anspruch einer ganzheitlichen Pädagogik geplante Momente zur Orientierung der Zöglinge notwendig sind. Die Vielfalt der Arrangements soll dabei exemplarisch in einem "reformpädagogischen" Tagesablauf dokumentiert werden.

Der Gedanke des Künstlers wird in einem anderen Kontext nochmals aufgenommen, indem der pädagogische Takt als professionelle Künstlerschaft aufgefasst und ins Blickfeld weiterer Überlegungen gestellt wird. HERBART verstand unter Takt das Mittelglied zwischen Theorie und Praxis, eine Umschreibung wie sie von den Reformpädagogen wieder aufgenommen wird. In einem weiteren Abschnitt wird nach dem Erwerb des pädagogischen Taktes gefragt, wobei sich hier die eigentümliche Bandbreite der reformpädagogischen bzw. geisteswissenschaftlichen Vorstellungen aus einer anderen Perspektive dokumentieren lässt. Sie reichen vom "geborenen" Erzieher bis hin zur allgemeinen Einschätzung, dass sich der Erwerb des Taktes als gemeinsame Aufgabe von Theorie und Praxis darstellt. Schliesslich die Frage nach pädagogisch taktvollem Verhalten in alltäglichen Situationen: Dort wird deutlich, dass sich taktvolles Verhalten unter den gegebenen Bedingungen immer wieder neu zu erweisen hat.

Notwendige Bemerkungen zur reformpädagogischen Bewegung

Obwohl im Folgenden primär die Rede von Haltung, Bezug und Takt sein soll ist es jedoch notwendig, einige Bemerkungen zur reformpädagogischen Bewegung voranzustellen. Sie erscheinen deshalb wichtig, da die Bewertung und die angestrebte "Wiedereinklagung" dieser Begriffe ohne einige Momente herausgreifende Betrachtung des historischen und kulturellen Kontextes nicht hinreichend geleistet werden kann. Es ist aber nicht daran gedacht, in einem systematischen Diskurs die gesamte reformpädagogische Bewegung, ihre bildungskritischen Motive und die sozialen Entstehungsbedingungen zu bearbeiten.

Die Zusammenhänge der einzelnen reformpädagogischen "Intentionen" sollen ebenso unberücksichtigt bleiben, wie die Bandbreite der politischen bzw. ideologischen Interpretationen der damaligen Entwicklungen (z.B. tendenziell bürgerlich oder marxistisch). Ebenfalls werden - wie bereits erwähnt - die mannigfachen Strömungen in der Theoriebildung der Reformpädagogik ausser acht gelassen(1). Es muss darauf hingewiesen werden, dass sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik keinesfalls als geschlossenes, d.h. einheitliches System darstellt, sondern teilweise sehr kontroverse Standpunkte vertreten wurden.

Unter dem Begriff "Reformpädagogische Bewegung" - vielfach auch als "Gesamtbewegung" beschrieben - werden unterschiedliche pädagogische Intentionen subsumiert, die sich anfangs dieses Jahrhunderts zu entwickeln begannen. Ursprünglich bezogen sich diese Intentionen primär auf die Reformierung des Unterrichtswesens und des Bildungssystems, die einer breiten und massiven Kritik ausgesetzt waren. Relativ rasch breitete sich der Neugestaltungsgedanke aus und umfasste schliesslich das gesamte Spektrum des Erziehungs- und Bildungswesens in einzelnen Bewe-

gungen: Volksbildungsbewegung, Arbeitsschulbewegung, Landerziehungsheimbewegung, Sozialpädagogische Bewegung, Jugendbewegung usw.(2).

Der Beginn der eigentlichen pädagogischen Bewegung kann auf das Buch von E. KEY "Das Jahrhundert des Kindes" im Jahre 1900 zurückgeführt werden; ihr Ende mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten. Vor dem ersten Weltkrieg bezog sich die Neuorientierung - wie angedeutet - auf das traditionelle Schulsystem; Alternativen vielfältiger Art entwickelten sich (KERSCHENSTEINER, OTTO, PETERSEN, LIETZ, WYNEKEN, GEHEEB u.a.).

Die rigide Unterrichtspraxis, überhöhte Betonung der Didaktik, Einengung der Selbstentfaltung des Kindes standen im Blickpunkt der Kritik. NOHL bemerkt dazu rückblickend: "Als die pädagogische Reformbewegung 1900 einsetzte, stand sie im Gegensatz zu einer Lern- und Zwangspädagogik und wollte das Kind ganz seinem eigenen freien Erleben und Suchen überlassen. (...) Die Aktivität des Lehrers und seine Autorität sollten zurücktreten, die Formen des Unterrichts wurden gelöst, das Kind sollte sich selbst seine Welt erfragen, auch die geschlossene Klassenfront wurde aufgelöst (...). Die Didaktik entwickelte (...) sich produktiv nach dem Pol der "Lösung", jeder freien individuellen Bewegung (...), jeder weiß, welche Fülle von pädagogischer Erfindung hier gewonnen wurde, die unserer Lehrart und unserer Schule ein ganz neues Gesicht gab"(3). Dies deutet einen der Grundgedanken der Reformpädagogik an: Akzentuierte die Pädagogik bislang die bestimmenden, eingrenzenden und führenden Momente, so sollte nun die selbstbestimmte Entwicklung des Educanden im Vordergrund stehen.

Auch die Person des Lehrers wurde aus der kritischen Betrachtung nicht ausgeschlossen und teilweise sehr polemisierend beschrieben. So zeichnet z.B. LIETZ in einer Traumschilderung ein recht eigenartiges Bild von den Lehrern der Vergangenheit:

"... eine Schar meist bebrillter, ziemlich grämlich dreinschauender Leute"(4)und SCHEIBE vervollständigt diese Karikatur: "... verknöchert, ständig strafend, menschlich unzulänglich, auf sein Pensum bedacht und mit monotonen Methoden unterrichtend, ohne innere Beteiligung, nur seinem Amtsauftrag verpflichtet"(5). Das als unmenschlich und unnahbar empfundene Schulsystem, die Kritik an den verhärteten Strukturen spiegelt sich aber nicht nur auf "wissenschaftlicher" Ebene, sondern auch in zahlreichen literarischen Beschreibungen wider: Die Schule sei eine "Buchschule" und ein "Museum für tote Schätze"(6).

Diese Kritik am Schulsystem und seinen Repräsentanten ist parteiisch; sie impliziert gleichsam auch den pädagogischen Ansatz: Ausgangspunkt aller pädagogischer Bemühungen ist der Educandus. Wo bislang das Kind sozusagen als "Objekt" didaktischer und methodischer "Kunstgriffe" verstanden wurde, sollte es nun im Zentrum wissenschaftlicher und pragmatischer Überlegungen stehen. KEY, OTTO, GURLITT u.a. forderten die Pädagogik "vom Kinde aus";Konsequenzen vielfältiger Art zeigten sich auf unterschiedlichen Ebenen: Von der "Zwangsschule" zur "Freien Schule"(7); von der "Anstalt" zur "Schulgemeinschaft"; "natürlicher Unterricht" anstatt "Künstlichkeit" und Stereotypie(8); "Lebendigkeit" anstatt "Dogmatismus" im pädagogischen Umgang mit dem Kind.

Was sich hier - am Beispiel des schulischen Kontextes exemplarisch und gekürzt aufgezeigt - im Alltagsgeschehen durchzusetzen versuchte, beruht auf einer "neuen" Anthropologie des Kindes. FLITNER spricht von einer "positiven Bewertung der Kindheit und Jugend im Lebenslauf"(9) und betont die Durchsetzung des Entwicklungsgedankens. NOHL sieht dies ähnlich und drängt Postulate wie "Entwicklung der Individualität", "Selbsttätigkeit" und "Ausbildung des ganzen Menschen"(10) in den Vorder-

grund. Die Entwicklung des Kindes wird aus einer eher naturalistischen Perspektive gesehen, denn auch hier - ähnlich wie auf der pragmatischen Ebene - wird die Sozialisation mit dem Prädikat "Natürlichkeit" versehen; der organologische Vergleich des Educanden etwa mit Lebewesen aus der Pflanzenwelt wird zwar mit Vehemenz bestritten, jedoch lassen sich solche Tendenzen bei KEY, NATORP u.a. durchaus finden(11).

"Natürlichkeit" und "Einzigartigkeit" als anthropologische Kategorien können auch als konstitutive Elemente des pädagogischen Handelns aufgefasst werden: NOHL spricht beispielsweise von der Pädagogik als "Individualpädagogik"(12), die sich stringent an den Interessen des Kindes zu orientieren habe; das Kind in seiner Einzigartigkeit zu sehen und letztlich auf das Ziel der "Selbstbestimmung" hin zu erziehen sei. NOHL bleibt bei dieser eindeutigen subjektivistischen Orientierung nicht stehen, denn Erziehung habe sich an "objektiven Zielen und Gehalten"(13) zu orientieren: Die Polarität zwischen dem Anspruch "Individualität" und der Notwendigkeit "Erziehung zu ...", d.h. gesellschaftlich und kulturell tradierte Ziele, machen nach NOHL die "Struktur des pädagogischen Lebens" aus. Sie "... ist immer dieselbe polare: immer steht der Selbstwert des Individuums und sein kleines Leben den großen Objektivitäten gegenüber, die sein Opfer und seinen Dienst verlangen, immer handelt es sich um Kräfte, die geweckt werden, und um ihre Zusammennahme zu einem geschlosssenen Dasein, immer um Liebe und Autorität als die polaren Bildungsmächte dieser Kräfte, immer um Spiel und Arbeit als die polaren Formen ihrer Entwicklung"(14). Die "Struktur des pädagogischen Lebens" ist konstituiert als polare, d.h. antinomische Struktur, bestimmt durch die Gegensätze "Individuum" und "Objektivitäten". Normativ gesetzt werden "Opfer" und "Dienst"; Tugenden wie "Liebe" und "Autorität" werden pädagogisiert. Das Zusammenwirken die-

ser Kräfte kennzeichnet eine jener "Eigentümlichkeiten", wie sie in der Erzieher-Zögling-Interaktion dann später zu finden sein wird und in der Polarität Führen und Wachsenlassen ihren Ausdruck erhält.

Die auffallende Subjektbezogenheit spiegelt auch die Entpolitisierung von Theorie und Praxis der Pädagogik wider: "Pädagogik ist nicht Politik und hat ihr eigenes Gewissen, das ihr niemand abnehmen kann. Wir Erzieher kämpfen in jeder Situation der Geschichte für das Recht des Menschen, daß er zur Entfaltung seines Lebens komme"(15). Das Subjekt, "seine Kräfte und sein Wachstum"(16), wird somit isoliert aus den gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten und Gesetzmässigkeiten herausgelöst. Die so vorgenommene Subjektbezogenheit hebt Theorie und Praxis auf eine idealistische Ebene, lässt gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen des pädagogischen Handelns weitgehend unberücksichtigt,vergisst die reziproke Abhängigkeit von Individuum und Gesellschaft. Zur fehlenden Reflexion und Analyse der gesellschaftlichen Implikationen bemerkt MOLLENHAUER kritisierend: "Die Tatsache, daß Erziehungsprozesse (...) gesellschaftlich vermittelt sind, wurde nicht zum Gegenstand der Reflexion. Vielmehr wurde Erziehung in einem vorgesellschaftlichen, herrschaftsfreien, unpolitischen Raum angesiedelt, in dem das Kind zu 'seinem Wohl' kommen könnte (...). Bei aller konkreten Stellungnahme zu Fragen der Erziehungspraxis und Bildungspolitik, hat sich diese pädagogische Theorie doch mit der empirischen Realität nur soweit eingelassen, wie sie dem dekretierten 'Wesen des erzieherischen Verhaltens' entsprechen konnte"(17). Die eingangs dieses Kapitels angedeutete Kritik an der Reformpädagogik, bezogen auf das weitgehende Ausblenden der gesellschaftlichen Realität mit seinen spezifischen Bedingungen, lässt auch die Pädagogik als Geisteswissenschaft in einem eigentümlichen Licht erscheinen: Der Pädagogik wird der Status

der Autonomie zugesprochen - so NOHL, FLITNER, SPRANGER -; sie wird einerseits aus dem allgemeinen wissenschaftlichen Kontext herausgelöst, und andererseits kommt ihr idealisierte Funktion zu. Gesellschaftliche oder arbeitsweltliche Phänomene bleiben aus dem Kontext pädagogischer Relevanz ausgeblendet: So werden z.B. Arbeitslosigkeit und die sich formierende Arbeiterbewegung von den reformpädagogischen "Theoretikern" regelmässig übergangen. Eigentümlich idealisierend erscheint FLITNER's Beschreibung des "gesitteten, also erzogenen Menschen"; dieser "... versteht die Arbeitswelt als etwas Sinnvolles, das ihm von hohem Wert ist. Er dient mit seinem Werk, er gestaltet etwas Bedeutsames, Nützliches oder Schönes, er objektiviert seinen tätigen Geist und teilt sich durch sein Werk anderen mit"(18). MOLLENHAUER bemerkt dazu einleuchtend, dass zumindest die Industriearbeiterschaft aus dem Horinzont pädagogischer Theorie hier ausgeschlossen sei(19).

Repräsentanten der Gesellschaft (Staat, Kirche, Gruppierungen anderer Art) tauchen weitgehend als "kulturelle Objektivationen" (NOHL, FLITNER) auf und bekommen nur Relevanz für den konkreten Beitrag zur individuellen Entwicklung des Kindes. Mit ihnen geschieht gleichsam eine Art Umformung, die sich dann im "pädagogischen Verhältnis", und dort in Bildungsinhalten, Bildungs- und Erziehungszielen ausdrücken ("neue Sinnlichkeit" und "Körperlichkeit", Sinn für das Handwerk, Liebe zum Land und Wasser, "natürliche" Lebensweise usw.).

Dieser Bildungs- und Erziehungsgedanke leitet sich ab aus der Kritik am Rationalismus, Intellektualismus und Verwissenschaftlichung des Lebens und führt zurück auf LANGBEIN, NIETZSCHE und DE LAGARDE; die "Klage, daß der deutschen Jugend der Idealismus fehle"(20) war eines jener Motive, die - wenn auch unter anderen Vorzeichen - zur Idealisierung der Jugendbewegung führten. Festzuhalten bleibt, dass die Skepsis gegenüber

dem weitverbreiteten Totalanspruch der Wissenschaft an die Bildung, die "entidealisierte" Praxis der Pädagogik Ansätze für die "Neugestaltung" und "Neubestimmung" implizierte, die sich vor allem bei den "Praktikern" der Reformpädagogik (LIETZ, WILKER, HERRMANN, BONDY u.a.) durchsetzten. Die Abwendung vom humanistischen und klassizistischen Erziehungs- und Bildungsideal - als zentraler Anspruch der Reformpädagogik - forderte eine neue "Sichtweise": Echte Bildung - so NOHL - orientiere sich an der Lebenswirklichkeit des Educanden, sie "... muß von unten nach oben wachsen"(21); eine Bildung "... die kühn die Realität als Ausgangspunkt nimmt, dieses schicksalsvolle Leben und Arbeiten des Alltags"(22).

Für NOHL (ebenso für FLITNER) ist das Wesen der Erziehung "Einordnen in die Kulturgemeinschaft" und "Gewinnung der selbstverantwortlichen Persönlichkeit"(23), eine Erziehung also "... die das Kind von Beginn an in den Sinn der Gemeinschaft als das gemeinsame sittliche Element eintaucht, und zwar nicht in der passiven Weise (...), sondern in der Form aktiver Teilnahme an der Regelung von Arbeit und Leben"(24).

Der Gemeinschaftsgedanke erscheint für Bildung und Erziehung in mehrfacher Weise bestimmend: Als methodisches Instrument zur Durchsetzung individueller Glücksansprüche (Selbstverwirklichung in der Gemeinschaft), im "leidenschaftlichen Verhältnis" zwischen Erzieher und Zögling (NOHL's "Bildungsgemeinschaft"), als individuelles Motiv zur Schaffung von Harmonie zwischen "Geist" und "Welt", "Kultur" und "Leben", letztlich: Hinführung zum "höheren Leben". Die Bildungsgemeinschaft, definiert als Verhältnis "... eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und zu seiner Form komme"(25).

In der Interaktion zwischen Erzieher und Educandus - gedacht als Dyade - manifestiert sich der Gemeinschaftsgedanke, die

Konkretisierung der gesellschaftlichen und kulturellen Ideale: Das Leben in der Gemeinschaft, also Leben in Familie, Nachbarschaft und Jugendgemeinschaft, "... in denen sich die höhere Natur des Menschen auswirkt"(26). Die selten hinterfragte Idealisierung der Gemeinschaft wird somit auch zum ideologischen Instrument; in ihr lassen sich intendierte Tugenden am ehesten verwirklichen: "Wahrheit", "Tapferkeit", "Reinheit", "Gerechtigkeit" usw.(27) bekommen jenen heroisierten Duktus, der dann später in eklatanter Weise politisch missbraucht wurde.

Wie wir später sehen werden, gilt die "gemeinschaftsbildende Kraft"(28) auch als Kriterium für die Landerziehungsheimbewegung, denn LIETZ, WYNEKEN u.a. betonen immer wieder - geradezu euphorisch - welch vehemente Wirkung das Leben in der Gemeinschaft auf die Persönlichkeitsentwicklung der Zöglinge habe. Ähnlich wie bei BERNFELD und MAKARENKO gilt die Gemeinschaft (mit den Elementen Führerschaft und Kameradschaft) als pädagogisches Konstrukt, als Milieu erzieherischen Handelns. In ihr lassen sich am ehesten die polaren, d.h. antinomischen erzieherischen Mittel, wie Führen und Wachsenlassen, realisieren. In diesem Spannungsverhältnis liegen die "schöpferischen" Energien für die Herausbildung des "neuen Menschentyps"(29).

Der neue Menschentyp - gedacht als "Ideal des Menschen" - wird umschrieben mit den Prädikaten "Mütterlichkeit", "einheitliches Menschentum", "Wagnis und Kampf", "Gewissenhaftigkeit und Treue zur Arbeit", "Hingabe und Empfangen" und letztlich "Liebe und "Gehorsam"(30).

Diese Prädikate des "neuen Menschentyps" werden wiederum auch entsprechend pädagogisch gewendet: In der Interaktion zwischen Erzieher und Educandus finden sie sich in der Polarität "Führerschaft und Kameradschaft", "Auseinandersetzung und Gehor-

sam", "Liebe und Strenge"(31) und werden zu historisch überdauernden Erziehungsnormen und Erziehungstugenden erklärt.

Der Erzieher: Kamerad, Führer und Künstler

Vor dem Hintergrund der explizierten Prämissen ergeben sich Forderungen und Erwartungen an den Erzieher als Person, professionellen Rollenträger und Repräsentant kultureller bzw. gesellschaftlicher Wertorientierungen.

Das Geschäft des Erziehers leitet sich aus den formulierten Zielbestimmungen ab, wobei für die Reformpädagogik dieses immer zweierlei beinhaltet: DILTHEY, als einer der "Kronzeugen" der Reformpädagogik, formuliert für die Erziehung einen individuellen und universellen Endpunkt: "Sie will den Individuen eine befriedigende wertvolle Entwicklung, und sie will den Gemeinschaften den höchsten Grad der Leistungskraft verschaffen" (32). Als Milieu des Geschehens werden das pädagogische Verhältnis und - wie weiter oben angedeutet - die Gemeinschaft angesehen, gleichsam vermittelnd, wobei allerdings der Erzieher-Zögling-Situation eine entscheidende Bedeutung zugeschrieben wird. Zu fragen wäre nun, welche Funktionen der Erzieher in diesem interaktionellen Prozess übernimmt, welche Qualifikationen - Tugenden in der Sprache der Reformpädagogik - gefordert sind und schiesslich die Frage, wodurch sich seine Profession auszeichnet. NOHL formuliert als einer der wenigen(33) sozusagen ein Konzept des professionellen Kompetenzerwerbs, wenn er unter dem Stichwort "Bildung des Erziehers" dort drei verschiedene Grundzüge expliziert: "Selbstverwirklichung", verstanden als "sich leben lassen"; Entwicklung von Einsicht darin, dass Erleben (auch Spielen) und lebendige Erfahrung die Voraussetzung für pädagogisches Alltagshandeln im Formen, Anpassen und Festigen sind; als Letztes: der Erwerb von Takt "für das richtige Mass" methodischer Schritte(34). Bei näherer Betrachtung beinhalten diese Grundzüge die polaren, d.h. antinomischen Prinzipien reformpädagogischen Alltagshandelns:

Führen und Wachsenlassen. Das situationsadäquate Anwenden dieser Prinzipien kennzeichnet gleichsam die erzieherische Profession , d.h. der Takt als"Instrument", im entscheidenden Moment "das Richtige" zu tun.

Aus den Prinzipien Führen und Wachsenlassen können für die Qualifikation des Erziehers Funktionen abgeleitet werden, die seine Persönlichkeit und professionelle Kompetenz auszeichnen. So weit bekannt, ist bislang noch keine systematische Auflistung der Kompetenz- und Persönlichkeitsmerkmale des "reformpädagogischen" Erziehers vorgelegt worden; dies scheint auch kaum möglich, denn vielfach ergeben sich die Merkmale aus den institutionellen Kontexten, den Defiziten der Klientel (z.B. jugendliche Delinquenten, "Verwahrloste" usw.) und erhalten erst in der Erzieher-Zögling-Interaktion ihre pragmatische Bedeutung.

Etwas verallgemeinernd gesprochen, erfüllt der "reformpädagogische" Erzieher drei verschiedene Funktionen: Führer, Kamerad und Künstler, wobei Führer und Kamerad sich als antinomische Vektoren qualifizieren lassen. Das spezifisch professionelle drückt sich im Künstler aus. Im Bilde gesprochen: Mit der Antinomie in der pädagogischen Situation adäquat umzugehen, d.h. "das Richtige" zu tun,wäre gleichsam im übertragenen Sinne professionelle "Künstlerschaft".

Gemeinschaft und Kameradschaft gilt für die Reformpädagogen als ein "Grunderlebnis"(35) und findet in der Funktion des Kameraden beim Erzieher seine konkrete professionelle Bedeutung. Ganz im Gegensatz zur bislang vorherrschenden Auffassung, die den Erzieher als "unnahbaren Despoten" und "kühlen Didaktiker" prädikatisierte, treten jetzt Momente in den Vordergrund, die sich insbesonders in der Erzieher-Zögling-Interaktion deutlich finden lassen. In der Alltäglichkeit: beim Spiel, im Unterricht, beim gemeinsamen Tun, gleichsam in einer vertrauensvollen Umgebung, scheint sich Kameradschaft am ehesten zu realisieren:

"Den Jungen Freund zu werden, dem sie alle ihre großen und kleinen Nöte und Sorgen anvertrauen, dessen Gegenwart sie sich nicht mehr einsam fühlen läßt, den um sich zu haben sie schon als Freude und Beruhigung empfinden, der für alles ein volles Verstehen und ein ganzes Interesse hat"(36). Gerade die "Praktiker" unter den Reformpädagogen betonen immer wieder den Aspekt der Kameradschaft, nicht um deren Selbstzweck willen, sondern mit dem Ziel des Helfens. HERRMANN und BONDY im Jugendgefängnis Hahnöfersand, WILKER auf dem Lindenhof, GEHEEB an der Odenwaldschule, in den Landerziehungsheimen von LIETZ (Pulvermühle, Haubinda und Schloss Bieberstein); überall ist der Erzieher als Freund und Helfer realisiert und konkretisiert im pädagogischen Bezug. Intendiertes Ziel bleibt immer die Selbstverwirklichung der Zöglinge "... dem Schüler in der Gesamtentwicklung zu helfen"(37) und der Erzieher vermeidet "... den Zögling irgendwo um die Freude des Selbsterarbeitens, Selbstfindens zu bringen"(38). Kamerad-sein kann nur entstehen auf der Basis von gegenseitigem Vertrauen, im Aufgeben von rigidem Zwang, im Sich-auf-eine-Stufe-stellen und im Zurücknehmen der professionellen Machtansprüche. HERRMANN/BONDY formulieren stellvertretend: "Die Grundeinstellung zu den Menschen, die wir vor uns hatten, war nicht die des "Gerechten" zu den "Verbrechern", sondern die des Kameraden zu denen, die Hilfe brauchen, denen man die Hände reichen muß, um sie langsam aus ihrem alten Milieu herauszuheben (...), nicht Ducken, sondern Helfen, Aufrichten, Abtragen von Schutt und Schlacke, unter der das Gute, an wir auch bei unseren Gefangenen glauben, verborgen liegt"(39).

Nicht Furcht und Misstrauen, sondern Zuneigung (Liebe) und gegenseitige Treue sind gleichsam die "Grundpfeiler" dieses "neuen" Verständnisses der Erzieher-Zögling-Interaktion und ermöglichen Wachsenlassen als pädagogisches Prinzip. Behutsam-

keit, Rücksichtnahme, grösstmögliche Offenheit, Vermeidung von Rigidität erscheinen somit handlungsleitend für den "Helfer" und "Kameraden" und modern geredet: Solidarität, Verwirklichung von Glücksansprüchen, Aushandeln von individuellen Möglichkeiten des Educanden, gemeinsame Arrangements sind die Voraussetzungen für eine gelungene Alltagsbewältigung von Erziehern und Zöglingen.

Das durchaus nachvollziehbare und auf heutige Verhältnisse übertragbare Bild vom Erzieher bricht sich, wenn es durch die Komponente des "Führens" ergänzt wird. Hier sind jene idealistischen Elemente enthalten, die bereits an anderer Stelle angedeutet wurden: Dem Erzieher als "Führer" wird eine spezifische - geradezu naturalistische - Autorität zugewiesen. Beispielsweise WYNEKEN: "Man kann ihn (den Führer) nicht zum Programmpunkt machen, kann ihn nicht willkürlich ernennen. Er ist nicht menschliche Wahl, sondern durch Charisma bestimmt, er ist geistige Wirklichkeit ..."(40) und noch überhöhter: "Ein Führer (...) eine Gabe des Schicksals"(41). WYNEKEN sieht in sich selbst dieses Ideal personifiziert, wenn er Wickersdorf als "... eine Wikingergründung, entstanden als Ansiedlung eines Führers mit seiner Gefolgschaft"(42) beschreibt. "Führer" ist für WYNEKEN ein anderes Prädikat für "Genius" und geht hervor aus einer zweifachen Bindung, die er "Eros" nennt: Einmal die pneumatische Bindung des Genius an den Geist, zugleich die Bindung der Gefolgschaft an den Führer, und durch ihn unmittelbar an den Geist. Zahlreich war schon damals die Kritik an der Mystifizierung des "Erzieher-Führers", obwohl WYNEKEN wiederholt betont, dass ein Führungsanspruch nicht existiere. Er irrt fundamental: Er setzt sachliche Legitimation des Führers und reale Anerkennung durch die Zöglinge (Gefolgschaft) gleich. Und wenn die "gläubige Hingabe" der Jugend den "Erzieher-Führer" legitimieren soll, dann wird dadurch der

negative Eindruck der "Führer-Ideologie" verstärkt und bekommt eine eigenartige Virulenz(43).

Weniger idealistisch, mythisch und unter Ideologieverdacht stehend, wird der Erzieher in seiner Führungsfunktion von PETERSEN, LIETZ, WILKER und HERRMANN gesehen. PETERSEN bezieht seine Bemerkungen primär auf die Person des Lehrers, wenn er ihn befähigt sieht, "Willen" und "Einsicht" in den pädagogischen Prozess einzuordnen: "Derjenige (...) der diese Einordnung voll und ganz ernstgenommen, zu vollziehen vermag, hat die innere Umstellung vom Lehrer der alten Schule zum Führer im Sinne Neuer Erziehung vollzogen. Und zugleich wächst ihm damit eine ganz neue sittliche Führungskraft zu"(44). Bei HERRMANN und WILKER wird der "Führer" eher als Vorbild oder Identifikationsmodell gesehen, wirkend durch "persönliche Nähe" und "gegenseitiges Vertrauen"(45). Auf dieser Basis erscheint es dem Educanden möglich, sich sozusagen "abzuarbeiten" und zugleich auch "aufzurichten". Führung so gesehen, verlässt die Ebene der Omnipotenz, auch der Allgegenwärtigkeit, und erhält jenen realistischen und pragmatischen Charakter, der im Kontext der aktuellen Professionalisierungsdiskussion vielfach obsolet geworden ist. Wenn dies richtig gesehen wird, so erscheint die derzeit weitverbreitete "Nondirektivität" geradezu gefährlich, indem Führung analog zu Manipulation gesetzt wird. Führung bedeutet aber auch Vermittlung von Strukturen und Aufbau einer Perspektive (vgl. dazu Kapitel V). Ohne diese beiden Elemente des pädagogischen Geschehens, die auch Aspekte der Anpassung implizieren, bleibt Erziehung im Vorfeld seiner Möglichkeiten und Notwendigkeiten. Als aktuellen Kronzeugen solcher Einsicht sei ALY genannt, der rückblickend seine Jugendhauserfahrungen als Mitarbeiter resümiert: "Ich habe gesehen, daß Anpassung Erziehung zur Lebensfähigkeit sein kann und kein Schimpfwort sein muß. Nichtanpassung ist nicht befreiend - für Jugendliche ist sie lebensgefährlich"(46).

Das bisher Gesagte zeichnet eine deutliche Linie: Die antinomischen Funktionen (Kamerad und Führer) sind den pädagogischen Prinzipien Führen und Wachsenlassen zugeordnet. Das Aushalten von Widersprüchen innerhalb dieser Polarität, der Umgang mit ihr in professionellen Interaktionen, erfordert weitere Qualifikationen, die im reformpädagogischen Paradigma in einem eigentümlichen Licht erscheinen. Gefragt werden muss, was nun konkret die erzieherische Profession auszeichnet, d.h. welche Kompetenzen notwendig sind, um mit den Prinzipien situationsangemessen umzugehen. Zwei verschiedene Positionen drängen sich in den Vordergrund: Einmal eine naturalistische Position, die, obwohl nicht deutlich expliziert, parallel zur Anthropologie des Kindes zu sehen ist; daneben eine eher "alltagsorientierte" Position, allerdings mit idealistischen Elementen. Die Gemeinsamkeiten dieser Positionen besteht darin, dass Profession als "Kunst" definiert und der Erzieher in Affinität zum Künstler gesehen wird.

Vertreter der ersten Position charakterisieren den Pädagogen mit Prädikaten, die weniger auf den Erwerb abzielen, als vielmehr mit Merkmalen, die normativ gesetzt sind und kaum näher zu definieren sind: Da ist die Rede vom "geborenen", "wahren", "echten" Erzieher (SPRANGER) und"begnadeten Menschen"(SEYFERT) analog dem Künstler(47). "Er besitzt ein ursprüngliches Organ für die Bahnen, in denen der durch ihn hindurchwehende Geist weht. Dieser Geist hat Gemeinschaften, zu denen wesensmäßig 'das Erzieherische' gehört, wie etwa die Familie und Schule, seine eigentliche Heimat"(48). SPRANGER's organologische und naturalistische Auffassung verstärkt sich durch folgende Formulierung: "Zum Erzieher gehören eben Eigenschaften, die nicht auf Einsicht beruhen und daher weder lehrbar noch lernbar sind. Vor allem bedarf er der ständigen Selbstdisziplin (...). Der wahre Erzieher lebt von dem Maß der Selbsterziehung, das er an sich selbst geleistet hat"(49). Eine so definierte

Handlungskompetenz- wie bereits in Kapitel I kritisiert - wirkt gleichsam "automatisch" und eröffnet kaum Möglichkeiten des Erwerbs, denn - salopp ausgedrückt -: Der Eine kann und hat es einfach, und der Andere eben nicht. Neben dem organologischen Aspekt weist SPRANGER auf die "Genialität" des professionellen Erziehers. Diese beschränkt sich nach SPRANGER nicht auf die Existenz einer genetischen Komponente, sondern bedeutet "... ein inneres Getriebensein zur Menschenbildung"(50), der Erzieher als Mensch, der "... hier aus einem tiefen geistigen Instinkt heraus das Richtige trifft ..."(51). Ergänzend kommt eine geradezu prophetische Fähigkeit hinzu, wenn er bemerkt: "... wir dürfen vermuten, daß es eine Genialität des Erziehertums gibt, die - bei aller ethischen Verantwortung und Gebundenheit - das verpflichtende Menschenbild in der Vorahnung besitzt"(52).

So gesehen ist der Kompetenzerwerb mühsam, wenn nicht gar verunmöglicht und erzieherische Profession erscheint gleichsam als Berufung. Die Erzieherpersönlichkeit wird mit idealistischen Prädikaten versehen und in die deutliche Nähe des "Genius" gestellt. Ebenfalls offenkundig ist die Parallelität zur Anthropologie des Kindes: "Natürlichkeit" und "Begabtheit" als Merkmale, versehen mit einem "Schuss" Romantik. LIETZ liebte das Land und HAHN liebte die See; beide lassen keinen Zweifel daran, dass Natur, Wald und körperliche Ertüchtigung in jedes pädagogische Konzept gehören. Euphorisch klingt MEISSNERS Feststellung "alle großen Erzieher sind Romantiker"(53) und verweist auf LIETZ, WYNEKEN und HAHN. Die "Kunst" des Erziehers besteht schliesslich u.a. darin, Natur, Wald, Aktivitäten im Freien, Ausflüge usw. in ein pädagogisches Gesamtkonzept zu integrieren, indem er sich als Kamerad und Führer verhält. Der Künstler weiss zu begeistern, sieht sich befähigt, die Zöglinge zu aktivieren und zu gemeinsamen Tun anzuregen: "Die Satten, die Blasierten, die Gleichgültigen, die Lauen, die Verdrossenen, die Lebemänner,

die Abseitigen, die Interesselosen, die Beigeisterungslosen, die Hämischen: sie alle, die keiner warmen und starken Gefühlsregung mehr fähig sind, sollten ..."(54) das Geschäft des Unterrichtens und Erziehens nicht betreiben. Diese Selektion erscheint angesichts der Kritik am traditionellen Bild vom Erzieher verständlich: "Verknöchert", "unnahbar", "einengend" und auf didaktische "Kunstgriffe" versessen.

Die letzten Bemerkungen deuten auf jene Position hin, der eher eine "Alltagsorientierung" unterstellt werden kann. Primär herrschen jedoch auch hier pädagogisierte Tugenden vor, wie sie bereits bei der Beschreibung des "neuen Menschentyps" herausgestellt wurden: Da ist die Rede von der Motivation zum Erziehungsgeschäft; der Erzieher "... darf nicht warten, bis die Stimmung über ihn komme, zur Lust an der Arbeit muß er sich zwingen ..."(55), "Sittliche" Eigenschaften wie "Pflichttreue", "persönliche Hingabe zum Menschen", "Unermüdlichkeit", "Sorgfalt", "Unverdrossenheit", "Freundlichkeit", "Güte" und "Geduld"(56) werden gefordert. Ähnlichen Inhalts sind LIETZ's Erwartungen an den Erzieher; er charakterisiert ihn sehr knapp: "... ein enthaltsamer, keuscher, seine Leidenschaft zu zügeln fähiger, wahrhaftiger, gewissenhafter Mensch ..."(57). Von seinen Mitarbeitern fordert er sozusagen "vier Gelübde": Armut, (ideelle Güter haben absolute Priorität); Keuschheit (Enthaltsamkeit, Gesundheit versus Genussucht); Tapferkeit (entschlossener Kampf zum Besten der Nation); Gehorsam (Unterordnung der individuellen Interessen unter die der Gemeinschaft)(58). Die Akzentuierung ist hier offenkundig: Askese und Disziplin werden zu Basiselementen der erzieherischen Profession; zumindest steht dies bei LIETZ im Widerspruch zur Situation im Alltag. Ehemalige Mitarbeiter berichten von geradezu chaotischen Zuständen in den LIETZ'schen Landerziehungsheimen; Disziplinlosigkeit unter den Zöglingen bestimmten den Alltag und - besonders

auffällig - LIETZ selbst hatte gegenüber Teamarbeit eine eigentümliche Animosität(59).

Für KERSCHENSTEINER hingegen sind weniger "sittliche" Tugenden relevant, er formuliert vier "Merkmale der Erziehernatur", gleichsam als Dimension erzieherischer Profession: Zum Einen "die reine Lust an der Beeinflussung der heranwachsenden Jugend"; zum Anderen "den Takt"; als Drittes "Objektivität", "Urteilskraft", "Beobachtungsgabe" und die "Fähigkeit zur Persönlichkeitsdiagnose"; als Letztes den "Charakter des Erziehers", denn "... wer einen Charakter erziehen will, muß selbst bereits Charakter haben ..."(60). Diese weniger idealistischen Dimensionen erzieherischer Profession kommen dem sehr nahe, was NOHL unter der Überschrift "Das Wesen des Erziehers" expliziert. Wo bei KERSCHENSTEINER Konkretionen vermisst werden, setzt NOHL hingegen deutliche Akzente(61). Der Erzieher müsse Spiel (spontane Kreativität in der Gemeinschaft) und Methoden (mit zielgerichtetem "langen Atem") beherrschen; Humor als Ausdruck von Dominanz des Erwachsenen über die Situation des Educanden besitzen, denn "die eigentliche Erzieherkrankheit ist der pedantische Ernst, das ewige Schelten oder die pharisäerische Kritik, die immer recht hat"(62). Ähnlich wie der Künstler muss der Erzieher nach NOHL in seinem Handeln "überparteilich" sein, ganz im Gegensatz zum Politiker; der Erzieher ist "Menschenbildner": "So sollen (...) wir, wenn wir vor den Kindern stehen (...) bewußt nur den einen Willen haben, Pädagoge zu sein (...), nicht Parteiler, sondern Menschen aus ihnen zu bilden"(63).

Die aufgezeigten drei Funktionen des Erziehers mit ihren teilweise auffällig idealistischen Momenten lassen jedoch den Eindruck entstehen, dass der Entwurf einer Professionalität weitgehend unter der Abstinenz von gesellschaftlichen und berufs-

politischen Implikationen gesehen wird. Auf heutige Verhältnisse übertragen, könnte der "reformpädagogische" Erzieher verstanden werden als Vorbild für die Zöglinge, sich verpflichtet sehen, das "Höhere" zu bilden, sich verstehen als handelnder und immer wieder neu reflektierender Mensch.

Dynamik und Struktur der Erzieher-Zögling-Interaktion

Das Erzieher-Zögling-Verhältnis: NOHL's pädagogischer Bezug

Im vorherigen Abschnitt wurde mehrmals auf die Relevanz der Erzieher-Zögling-Interaktion hingewiesen, in der sich der Pädagoge als Kamerad, Führer und Künstler erweist und sich erzieherisches Handeln in der Antinomie Führen und Wachsenlassen vollzieht.

Die Eigentümlichkeit des Miteinanders wird im Kontext aktueller Reflexion eher unter therapeutischen Prämissen diskutiert. Das spezifisch Pädagogische mit den Implikationen Zielgerichtetheit, Normorientierung und Verantwortlichkeit erscheint hier in mehrfacher Hinsicht gebrochen: In der Praxis kann beobachtet werden, dass in den Bemühungen um eine adäquate Interaktionsform der Primat der sog. "guten Beziehung" zur Klientel nach wie vor favorisiert wird. Eine Forderung, die prinzipiell nachvollziehbar und als wünschenswert gilt. Das Bedürfnis, bei den Kindern und Jugendlichen "gut anzukommen" führt jedoch vielfach zu unreflektierten Handlungen mit letztlich schädigenden Wirkungen bei den Betroffenen. Indem der Erzieher die Beziehung zu einzelnen Kinder idealisiert, sie gleichsam zum Angelpunkt seiner Arbeit macht, werden die Bedürfnisse der Kinder leicht verdeckt und nicht hinreichend gesehen. "Wenn der Erzieher allzusehr darauf bedacht ist, bei den Kindern anzukommen, so passiert es leicht, daß er sie zu früh in tiefe Bindungen verwickelt, und dabei durchblicken läßt, daß ihre Beziehungen zu allen anderen Erwachsenen weniger wichtig sind"(64). Dies ist mehrfach fatal: Wendet sich das Kind nach einiger Zeit einem anderen Erwachsenen zu,sind Enttäuschungen weitverbreitet, die der Erzieher seinerseits selten aus den weiteren Interaktionen

mit dem Kind nicht heraushalten kann. Ähnliche Reaktionen sind zu befürchten, wenn das Engagement des Erziehers nicht den erhofften Erfolg bringt. Der Kreis der dysfunktionalen Wirkungen wird geschlossen mit dem Phänomen, dass angehende Erzieher während ihrer Praktika zu einem Kind eine intensive Beziehung aufbauen, sie nach Beendigung des Praktikums abrupt wieder abbrechen und das Kind sozusagen "alleine" mit dem unverarbeiteten Problem zurücklassen. Einige Institutionen im Bereich der Heimerziehung haben für die Praktika längst zeitliche und personelle Arrangements getroffen.

Um die Dynamik und Struktur der Erzieher-Zögling-Interaktion aus reformpädagogischer Sicht zu explizieren, sollen einige Bemerkungen vorangestellt werden, um den theoretischen Hintergrund ansatzweise zu erhellen(65): Klassisch ist die DILTHEY-sche Formulierung über den Ausgangspunkt geisteswissenschaftlicher Pädagogik: "Die Wissenschaft der Pädagogik (...) kann nur beginnen mit der Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling"(66). Eine Konkretisierung dieses Verhältnisses findet sich in folgender Analogie: "Das Verhältnis zwischen dem Erzieher und seinem Zögling ist dem verwandt zwischen (...) dem Künstler und dem Publikum, das ihn genießt"(67). Das erzieherische Einwirken ist von der "Seele" des Educanden abhängig, während der Künstler auch ohne sein Gegenüber, dem Publikum, tätig sein könne. Die Seele "... regt in ihm die bildende Kraft an und gibt dieser ihr Gesetz"(68).

Als zentrale Kategorie entwirft DILTHEY den Begriff der "Bildsamkeit" und folgt damit der HERBART'schen Tradition: "Was und wieviel Erziehung über den Zögling vermag, ist eine alte Streitfrage der Erziehungskunst und der Erziehungslehre. Es ist die Frage nach den Maßbestimmungen in dieser Bildsamkeit"(69). Bildsamkeit impliziert für DILTHEY zweierlei: Einerseits das Postulat der Entwicklung des "Seelenlebens" nach spezifischen

Gesetzmässigkeiten, und andererseits die Chance der Beeinflussung der Entwicklung durch die Erziehungskunst, bei genauer Kenntnis der Gesetzmässigkeiten. DILTHEY löst das Vorhaben, das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling zu beschreiben, nicht ein, sondern beschränkt sich vielmehr auf die Deskription der einzelnen Elemente: Erzieher, Zögling und Bildsamkeit. Zu dieser Einschätzung gelangt beispielsweise BARTELS(70), indem er auf die verschiedenen Interpretationen des DILTHEY'schen Ansatzes abhebt. Der Hinweis ist schon deshalb bemerkenswert, da im Kontext der phämenologischen Beschreibungen der Erzieher-Zögling-Interaktion DILTHEY und NOHL in einem Atemzug genannt werden. Mehrfach wird dort auf die starke Abhängigkeit der NOHL'schen Theorie des pädagogischen Bezuges von DILTHEY's Grundauffassungen des pädagogischen Verhältnisses hingewiesen(71).

Die Aufgabe des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling besteht nun darin - wie an anderer Stelle erwähnt -, eine "befriedigende und wertvolle Entwicklung" des Kindes zu ermöglichen und die "Leistungskraft der Gemeinschaften" zu steigern. Die "Maßbestimmungen" werden durch die Theorie vermittelt, überprüft und gegebenenfalls modifiziert(72). NOHL greift den Grundgedanken DILTHEY's auf und entwirft die "Bildungsgemeinschaft" zwischen Erzieher und Educandus als Basis für die "Erziehung alles höheren Lebens". Diese Bildungsgemeinschaft bezeichnet er - wie weiter oben expliziert - als "leidenschaftliches Verhältnis" eines erwachsenen Menschen zu einem sich entwickelnden Menschen. Dazu ist es notwendig, dass der Erzieher zu dem Zögling in einen "Lebensbezug" kommt und in dessen Leben eingreift. "Aber dieser Veränderungs- und Gestaltungswille wird doch gleichzeitig immer gebremst und im Kern veredelt durch die bewußte Zurückhaltung vor der Spontaneität und dem Eigenwesen des Zöglings"(73). NOHL folgt hier den Gedanken von SCHLEIERMACHER, dass der Erzieher für die

Entwicklung des Zöglings verantwortlich zu sein hat; das subjektive Leben des Kindes ist das Kriterium für pädagogisches Handeln.

Greift man auf die eingangs dieses Kapitels dargestellten Grundlagen zurück, so stehen neben dem Recht des Kindes auf "Selbstbestimmung" in polarer Spannung die Ansprüche der Gesellschaft, vermittelt durch Staat, Kirche und Gemeinschaften. NOHL spannt diese Polarität jedoch zugungsten der Subjektbezogenheit einseitig ab: "Die Grundlage aller Pädagogik ist das persönliche Verhältnis des Erziehers zu seinem Zögling, das wir den pädagogischen Bezug nennen"(74).

Die Theorie des pädagogischen Bezuges entwickelt NOHL aus der Reflexion über die Beziehungen der Generationen, angeregt durch die Auseinandersetzung mit den Strömungen der Jugendbewegung und den sich anbahnenden Konsequenzen für Theorie und Praxis(75). Die Neuformulierung des Generationenverhältnisses wurde unterschiedlich akzentuiert: Sie reicht von der eher vorsichtigen Überprüfung des bisherigen Standpunktes, dass die Erwachsenen nicht auf dem einseitigen Machtanspruch insistieren dürfen und der Jugend partielle Selbstbestimmungsmöglichkeiten einräumen müssen, bis hin zur radikalen Forderung, dass die Jugend sich selbst erziehen könne. Dieser Anspruch manifestierte sich im Begriff "Jugendkultur"(76). Für NOHL bleibt das polare Spannungsverhältnis zwischen den Generationen die Grundlage der Pädagogik: In der Beziehung zwischen Vater und Sohn, Lehrer und Schüler sieht er den spezifischen "pädagogischen Urgegensatz" und die "eigentliche pädagogische Antinomie"(77). Diese gilt für ihn als unauflöslich und historisch überdauernd und lässt gesellschaftliche und kulturelle Phänomene (Neuorientierung im Wert- und Normensystem usw.) als Variablen erscheinen, die das Spannungsverhältnis der Generationen beeinflussen. Historische Umwandlungen dienen nach NOHL zur Korrektur des

Standpunktes und Überprüfung pädagogischer Grundsätze, wie er dies am Beispiel von "Gehorsam" und "Autorität" verdeutlicht: Gehorsam definiert als: "... freie Aufnahme des erwachsenen Willens in den eigenen Willen (...), als Ausdruck eines inneren Gemüts- und Willensverhältnisses(78). Autorität resultiert nicht aus einem einseitigen Machtverhältnis, sondern schöpft ihr Potential aus der Verantwortung für den Educanden. Dabei tritt der Erzieher für die Belange des Kindes und nicht nur für die "Wucht der objektiven Mächte"(79) ein.

Als Grundmodell des pädagogischen Bezuges sieht NOHL das Eltern-Kind-Verhältnis an und folgt hier im Wesentlichen den Vorstellungen und Reflexionen PESTALOZZI's. Gerade dessen Erfahrungen mit Zöglingen im familienähnlichen Milieu(80) und Gedanken über erzieherisches Handeln(81) erhalten neben NOHL's eigenen Erfahrungen als Familienvater in diesem Grundmodell eine spezifische Bedeutung. Mutter und Vater vertreten für NOHL gleichsam tradierte Rollenfunktionen und folgen dem "Instinkt ihres Geschlechts"; jedem dieser beiden weist er individuelle Haltungen zu, wobei die mütterliche Haltung als Basis für die pädagogische Arbeit gilt: Ihre "... liebende Gesamtfreude an dem kleinen Wesen, die Versenkung in seine Regungen (...), dieses Ernstnehmen des Kindes und die andächtige Berücksichtigung seiner kleinen Kräfte, Hemmungen und Begierden ..."(82) sind Qualifikationsmerkmale dieser mütterlichen Haltung. Der Vater "... verteidigt und führt das Kind, aber fordert auch von ihm und vertritt ihm gegenüber Ordnung und Gesetz und die Macht der Durchsetzung"(83). Beide Haltungen bleiben bei NOHL auf der Ebene des "Naturhaften" stehen und lassen ein eigentümliches organologisches Grundmuster durchscheinen, d.h. Vater und Mutter sind für die spezifischen Funktionen prädestiniert und fast statisch an ihre Rollen gebunden. Diese Rollenzuweisung repräsentiert offensichtlich noch das Modell ständisch-patriarcha-

lischer Orientierung, obwohl gerade NOHL u.a. die sich formierende Emanzipationsbewegung der Frau positiv bewertet(84).

Die Intention des pädagogischen Bezuges zielt auf dessen Aufhebung bzw. Auflösung hin, d.h. seine Grenze liegt dort, wo der Zögling selbstbestimmend wird: "Das pädagogische Verhältnis strebt (...) von beiden Seiten dahin, sich überflüssig zu machen und zu lösen"(85). Gelingt der pädagogische Bezug einmal nicht, so darf dies nicht zu Lasten des Educanden gehen, denn das Verhältnis zwischen beiden kann nicht erzwungen und durch Täuschungen arrangiert werden: "Er (der Erzieher) wird nicht vergessen dürfen, daß sie (die pädagogische Beziehung) nicht zu erzwingen ist, daß hier irrationale Momente wirksam sind, wie Sympathie und Antipathie, die beide Teile nicht in der Hand haben, und er darf darum nicht gekränkt sein oder es gar den Zögling entgelten lassen, wenn ihm der Bezug nicht gelingt, 'der Bursche nicht will'. Man wird dann versuchen, ihn an jemand anders zu binden, wenn die Bindung nur überhaupt erfolgt"(86). Die Bedenklichkeit dieser "pädagogischen" Konsequenz ist offensichtlich und weist auf eine bis heute noch verbreitete Praxis hin: Bei Misslingen der pädagogischen Arrangements werden die Kinder entweder in eine andere Gruppe "verlegt" oder in ein anderes Heim "überwiesen".

Dieses aus heutiger Sicht so nicht mehr haltbare Grundmodell wendet NOHL, entsprechend den jeweiligen institutionellen Kontexten: Für die Strukturierung von Lehrer-Schüler-Interaktionen und dyadische Beziehungen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Es ist auffallend, dass die Theorie des pädagogischen Bezuges auf die Konzeptionen der sich etablierenden sozialpädagogischen Institutionen enormen Einfluss hatte.

Die Konzeption des pädagogischen Bezuges ist mit unterschiedlichen Akzentuierungen vielfach kritisiert worden. GAMM moniert beispielsweise, dass hier die professionellen Alltags-

situationen ausgeblendet werden; der Begriff des pädagogischen Bezuges habe "... vor allem eine idealtypische Funktion, ihm mangelt die begriffliche Schärfe"(87). KLAFKI weist mit Recht daraufhin, dass der Bezug primär auf seine Binnenstruktur hin interpretiert werde und die gesellschaftliche Dimension vernachlässige(88), eine Kritik, die schon LITT drängend formulierte. Weiterhin erscheint auch fraglich, ob dem pädagogischen Bezug tatsächlich die "Schlüsselposition" im Kontext erzieherischen Handelns zugewiesen werden kann, ob er nicht vielmehr als eine - neben anderen - Form der pädagogischen Arrangements angesehen werden sollte. THIERSCH geht noch darüber hinaus und fasst in Anlehnung an NOHL zusammen: "Es wäre banal und falsch, ihn (den pädagogischen Bezug) nur beruflich, also als Zweckbeziehung, oder nur als Mittel für etwas, zu dem das Kind finden muß, zu sehen"(89).

Die erzieherische Haltung im pädagogischen Bezug

Die erzieherische Haltung erscheint im Kontext der Erzieher-Zögling-Interaktion als eine wesentliche Komponente. Erzieherisches Handeln ist zu diskutieren auf dem spezifischen Hintergrund von Einstellungen des Erziehers zum Educanden und seiner handlungsleitenden Motive. Zu fragen ist also nach den Dimensionen bzw. Merkmalen einer professionellen Haltung, eine Frage, die in der aktuellen Kompetenzdiskussion eher zurückhaltend gestellt und beantwortet wird. Dies scheint mehrfach begründet zu sein, wobei sicherlich mindestens zwei Positionen zu beobachten sind: Einmal die weitverbreitete öffentliche Meinung, dass der Erzieher omnipotent und die Inkarnation aller Moralität sein soll, wie dies beispielsweise Diskussionen über die Erziehungs- und Bildungspolitik sehr deutlich zeigten(90). Zum Anderen die Vorstellung - vor allem in der jungen Erziehergeneration -, dass Fragen an die professionelle Haltung bestenfalls im Vorfeld allgemeiner Einstellungen und moralischer Maxime zu beantworten sind. D.h. solche Fragen werden auf der Ebene grundsätzlicher mitmenschlicher Qualitäten geklärt: Zum Geschäft des Erziehens gehöre lediglich eine Portion Mut und Menschenfreundlichkeit. Dies führt häufig zu der Einschätzung, dass eine pädagogische Ausbildung primär "Handwerkszeug" im instrumentellen Bereich zu vermitteln habe.

Gerade die Aussagen der Reformpädagogen in ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition zeigen sehr plaubsibel, dass verantwortliches pädagogisches Handeln nicht ohne eine begründete und verantwortliche erzieherische Haltung auskommt. Innerhalb des reformpädagogischen Paradigmas wird sie gelgentlich, beipielsweise von NOHL, auch als pädagogisches Ethos bezeichnet, das nicht nur vom praktizierenden Pädagogen gefordert wird. WENIGER betont, "... daß auch der pädagogische Theoretiker die

pädagogische Haltung (...) in seinem theoretischen Denken verwirklichen muß"(91). In der professionellen Haltung liegt die ständige Bewegung zwischen den polaren Gegensätzen von Führen und Wachsenlassen begründet, jene Eigentümlichkeit also, die wir schon bei den Funktionen des Erziehers beschrieben sahen.

Die Grundhaltung: Den Menschen sehen ...

Den reformpädagogischen Erzieher zeichnet eine dezidierte Grundhaltung aus, die stringent aus den Vorstellungen über den "neuen Menschentyp" (einzigartig - weltoffen - zum "Höheren" verpflichtet) abgeleitet werden; unabhängig von den individuellen Ausprägungen - je nach Ziel und Auftrag - ist die Haltung des Erziehers optimistisch. Die gemeinsame Grundhaltung formuliert G. HERRMANN in Anlehnung an SALOMON stellvertretend für die Reformpädagogen folgendermassen: "... Ehrfurcht vor dem anderen Menschen, das Suchen nach einer Einheit des Lebens, besonders auch in der persönlichen Lebensgestaltung und schließlich in der Hoffnung, daß es den gemeinsamen Bemühungen gelingen würde, eine bessere Welt herauszuführen"(92). Das ernsthafte Bemühen um den Menschen als Individuum in seiner Einzigartigkeit und "Natürlichkeit", der absolute Glaube an das "Gute" in ihm, oder wie es PETERSEN umschreibt "... die Ehrfurcht vor dem Lebendigen"(93) gelten für die Reformpädagogik gleichsam als zeitlich überdauernde, normativ bleibende und situationsunabhängige Implikationen einer "Basishaltung". Die "neue" Haltung wendet sich gegen Unfreiheit, Dogmatismus und Missbrauch der Macht in der Erzieher-Zögling-Interaktion. Bissig und drastisch mahnt WILKER, indem er auf die mangelnde Wechselwirkung zwischen der Haltung des Erziehers und der des Educanden abhebt: "Aber kann von einer solchen Wechselwirkung die Rede sein, wo Unmenschlichkeit und Barbarei noch herrscht? Wo man den Zög-

ling als Sklaven, als Paria, als Halb-Menschen betrachtet? Wo seine Worte Lüge sind, seine Angaben Schwindel, wenn's einem in den Kram paßt? Wo ihn strikter Gehorsam, widerspruchsloses Beugen unter die Autorität erwartet? Niemals!"(94). Und an anderer Stelle fährt er fort: "... solange wir an den schlechten Menschen glauben, solange werden wir immer nach doppelter Moral urteilen und auch handeln. Wenn wir aber an den guten Menschen glauben, dann gibt es für uns nur einen Weg: den richtigen - nämlich den der Liebe"(95).

Diese optimistische Auffassung vom Menschen, die sich als Haltungsqualität manifestieren soll und als Agens formuliert wird, leitet WILKER aus den aufklärerischen Gedanken von ROUSSEAU ab. Die erzieherische Haltung soll somit ermöglichen, dass der Educandus in seiner "Natürlichkeit" wachsen kann und - modern geredet - zu einer gelungenen Identität findet. Die Grundhaltung impliziert als weiteres Moment den schlichten Begriff "Liebe". WILKER sieht darin den "einzig wahren Weg". In der derzeitigen Diskussion erscheint dieser Begriff ideologiebelastet und wird aus Reflexionen über eine sog. "Basisqualität" erzieherischen Handelns eher verbannt und ausgeklammert. Ähnlich scheint es mit der "helfenden" Haltung zu sein, die sich vor allem in der "Wohlfahrtspflege" zu formieren begann, welche sich während der reformpädagogischen Bewegung entwickelte(96). Der Hinweis darauf ist deshalb nicht uninteressant, da sich nach dem 2. Weltkrieg - allerdings stark amerikanisiert - in der "Einzelfallhilfe" solche Elemente wiederfinden lassen.

"Den Menschen sehen" erscheint aus der Perspektive der zunehmend in sozialpädagogische Handlungskonzepte eingehenden Ansätze aus der humanistischen Psychologie ebenfalls als grundlegende Haltungsqualität für therapeutische/pädagogische Interaktionen. Zieht man vergleichsweise Direktiven zum Therapeutenver-

halten in der klienten-zentrierten (nichtdirektiven) Therapie nach ROGERS und denen der themenzentrierten Interaktion (TZI) nach COHN heran, so lassen sich bemerkenswerte Parallelen feststellen: ROGERS entwirft eine humanistisch-idealistische Grundvorstellung vom Menschen; er sei gleichsam ein Konglomerat von Eigenschaften und Fähigkeiten, die es dem Individuum ermöglichen soll, das "gute Leben" zu leben(97). Die Natur des Menschen machen Autonomie, Freiheit, Selbstverantwortlichkeit und Bedürftigkeit aus und begründen sein eigentliches Wesen. Eigentümlich ist, dass ROGERS ähnlich wie die Reformpädagogen die Natur als anthropologische Komponente auffasst und in der Durchsetzung dieser beim Menschen als Ziel die Selbstverwirklichung sieht. So hat der Therapeut - im übertragenen Sinne der Erzieher - dem Klienten durch seine Haltung zu vermitteln, dass er ihn als einzigartiges Subjekt sieht und ihm zu seiner Autonomie verhelfen will: "Der nichtdirektive Standpunkt legt großen Wert auf das Recht des Individuums, unabhängig zu bleiben und seine psychische Integrität zu erhalten"(98). Deutliche Verbindungen zwischen ROGERS und den Reformpädagogen einerseits und den COHN'schen Anweisungen zur Haltung andererseits sind auffällig, wenn COHN für das System der TZI beispielsweise folgendes Axiom formuliert: "... Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum"(99). Auch hier gilt der Primat des Wachstumsgedankens, der Mensch entwickelt sich gemäss der in ihm angelegten Fähigkeiten und Fertigkeiten. Misslingt dies - und hier zeigt sich die Begrenztheit und der subjektivistische Standpunkt - so folgert COHN: "... mangelnde Bewußtheit und mangelnde Handlungsbereitschaft sind Kennzeichen persönlicher und sozialer Krankheit"(100).

Ähnlich den Reformpädagogen explizieren also ROGERS und COHN aus ihrem humanistischen Grundverständnis die Durchsetzung individueller Glücksansprüche und Selbstbestimmung als programma-

tische Ziele, unterliegen aber dabei ähnlich eigentümlichen Verkürzungen(101): Erziehung und Beratung zu Selbstbestimmung lässt sie, wenn dies nicht genau definiert und normativ hinterfragt wird, nicht hinreichend die gesellschaftlichen Zwänge, Widersprüche und Antagonismen sehen, denn Ungleichheit und Asymmetrie lassen sich nicht im "Bewusstwerdungsprozess" verändern. Dysfunktionalitäten können kaum aufgehoben werden. Böse geredet: Ziel ist letztlich die Anpassung; Strukturen, an die angepasst wird, werden nicht hinterfragt, geschweige denn im pädagogischen bzw. therapeutischen Prozess thematisiert. Unbeantwortet bleibt auch die Frage nach den vorhandenen Machtstrukturen, die auch in pädagogisch-therapeutischen Prozessen besonders verheerende Wirkungen (totale Abhängigkeit, kaum gelingende Ablösung) haben, wenn etwa nur unter der Flagge der Selbstbestimmung Anpassungsleistungen gefordert werden.

Akzeptieren und Gewähren-lassen

Akzeptieren und Annehmen werden in der Diskussion um die erzieherische Haltung bei den Reformpädagogen synonym verwendet und sollen im pädagogischen Bezug realisiert werden. Dies geht zurück auf die eingangs beschriebene Grundhaltung, der der Liebe zum Kind; Liebe wird dabei interpretiert als Akzeptieren und Annehmen, steht aber unter jenem weiter oben angedeuteten Ideologieverdacht. Diese Haltung scheint bei den Reformpädagogen wenig problematisiert; hinterfragt und vehement kritisiert wird die Haltung der "alten Schule". Für die Reformpädagogen war es also keine Frage, ihre Haltung kritischen Reflexionen zu unterziehen; sie wollten lediglich der "alten" eine "neue" Haltung entgegensetzen. Aus dieser Perspektive wirken die appellativen Forderungen an den "neuen" Pädagogen weniger verfänglich:

"Ihr, die ihr die Jugend wirklich und ehrlich liebt, laßt die Jugend ihr Leben aus sich heraus gestalten (...), glaubt an ihr Verantwortlich-sein-wollen (...) und zertrampelt und zerstört nicht aus eurem anerzogenen ängstlich(en) (...) Weltauffassen heraus all das, was in dieser Jugend an Wollen und Streben lebt"(102). So verstandenes Annehmen bzw. Akzeptieren impliziert Vertrauen als weitere Komponente. Vertrauen könnte interpretiert werden als besondere Qualität des Annehmens bzw. Akzeptierens und wird somit nicht nur zur unabdingbaren Voraussetzung für pädagogisches Handeln, sondern auch zur Handlungsmaxime, indem der Erzieher dem Zögling Vertrauen demonstriert. Dies beinhaltet noch ein Weiteres: Ernstnehmen des Selbstverantwortlich-sein-wollens des Educanden, was wiederum nur möglich erscheint aus einem Vertrauen, das Akzeptieren ermöglicht und gleichzeitig die Grenzen in sich selbst aufzeigt. Für die Praktiker der Reformpädagogik, sei es in den Landerziehungsheimen, in Schulen oder im Jugendgefängnis Hahnöfersand, ist die vertrauensvolle Haltung zu den Zöglingen die elementare Voraussetzung für sinnvolle Erziehungsarbeit: "Dem Schüler gegenüber darf der Erzieher nicht von grundsätzlichem und voreiligem Mißtrauen erfüllt sein (...). Vielmehr hat der Erzieher dem Kinde möglichst starkes Vertrauen entgegenzubringen"(103).

Gewähren-lassen, als Variante des Wachsenlassens, gilt bei den Reformpädagogen als elementar und erscheint zwar akzeptabel und umstritten, ist aber zugleich verführerisch und gefährlich. Wird Gewähren-lassen absolut gesetzt und zu einem stillschweigenden normativen Prinzip erhoben, so wird diese Haltung prekär, sofern sie sich als "blosses" Zusehen, Daneben-stehen, Nicht-eingreifen und Sich-zurücknehmen äussert, denn der Erzieher kann es sich schlecht leisten, prinzipiell gewährenzulassen, sich zurückzunehmen usw. Erzieherisches Handeln erfordert in zahlreichen Situationen eine eher einschränkende,

fordernde und konsequente Haltung. Auch die Reformpädagogen sahen dies deutlich. So sind dem Gewähren-lassen Grenzen aufgezeigt und kommt in der "führenden" Dimension zum Ausdruck: sowohl im interaktionellen Kontakt mit dem Zögling, innerhalb der institutionellen Bedingungen, als auch in der Auseinandersetzung um Werte und Ziele. Schutz gilt dem Schwachen, dem noch nicht Fähigen in der Auseinandersetzung; ziellose und schädigende Aktivitäten der Zöglinge sollten verhindert oder abgeschwächt werden. "Die erzieherische Hingabe"(104) als Akzeptieren und Annehmen beinhaltet darüberhinaus auch die Dimension des Eingrenzens, die zugleich situative Grenzen anzeigt, die das Spannungsverhältnis der pädagogischen Arbeit ausmacht. Zwischen "... Gestaltungs- und Veränderungswille einerseits und der bewußten Zurückhaltung vor dem Eigenwesen und Spontaneität des Zöglings (...). Dieses eigentümliche Gegeneinander und Ineinander (...) macht die pädagogische Haltung aus und gibt dem Erzieher eine eigentümliche Distanz zu seiner Sache wie zu seinem Zögling ..."(105). Die Maxime einer solchen Haltung ist: Respekt vor der Individualität, Annahme, Gewähren-lassen; so wird die "Selbstbestimmung" (LIETZ) des Educanden ermöglicht. FLITNER deduziert dies aus der "opfernden, asketischen Grundhaltung"(106): Sich zurücknehmen auf einen eher wartenden und immer bereiten Standpunkt, der einen drängenden Einfluss auf den Zögling verbietet.

Vor dem Hintergrund beraterischer und therapeutischer Handlungskonzepte erscheint eine solche Verhaltensqualität des Erziehers in einem "neuen" Licht: Akzeptieren bzw. Annehmen gilt als unwidersprochene Haltungskomponente des Beraters bzw. Therapeuten. Sie wird darüberhinaus vielfach zum wünschenswerten Prinzip jeglicher zwischenmenschlichen Beziehungen erhoben und erhält im Zuge der Therapeutisierung des pädagogischen Alltagshandelns elementare Bedeutung.

ROGERS hat in seinem Beratungskonzept drei Haltungen des Beraters herausgearbeitet, die in der Interaktion mit dem Klienten wirksam werden. Für den Kontext dieses Abschnittes sei momentan eine hervorgehoben: Der Berater verhält sich permissiv und akzeptiert auf der Grundlage einer positiven Tendenz zu ihm (Gefühl emotionaler Wärme). Diese Haltung ermöglicht, dass der Klient Einsichten in Widersprüchlichkeiten seiner eigenen Person weniger bedohlich empfindet und letztlich zu einer Akzeptierung seiner "Selbst" gelangt: "Der Therapeut nimmt das Selbst des Klienten wahr, wie der Klient es gekannt hat und akzeptiert es. Er nimmt die widersprüchlichen Aspekte (...) wahr und akzeptiert sie auch als einen Teil des Klienten. Beide Akzeptierungen besitzen die gleiche Wärme und den gleichen Respekt. So kommt es, daß der Klient, wenn er bei einem anderen die Akzeptierung dieser beiden Aspekte erfährt, sich selbst gegenüber die gleiche Einstellung einnehmen kann (...) Er hat die Fähigkeit erlangt, das zu tun - wenn unsere Theorie stimmt - weil eine andere Person fähig gewesen ist, sein Bezugssystem zu übernehmen, mit ihm wahrzunehmen, jedoch akzeptierend und respektierend wahrzunehmen"(107).

Die permissive bzw. nicht-direktive und akzeptierende Haltung des Beraters im ROGERS'schen Sinne zielt auf die Selbstreflexion und Selbstverantwortlichkeit des Klienten für die beraterische Situation. Der Berater bedient sich dabei der Technik des "Spiegelns": Fragen, Wünsche und Anforderungen werden an den Klienten zurückgegeben. Ein Klient berichtet: "Zuerst wollte ich feststellen, was er von mir erwartete - was ich sagen oder tun sollte. Ich versuchte zu erraten, was er wollte, oder vielmehr ich versuchte, meinen Fall zu diagnostizieren, wie ich dachte, daß er das tun würde. Das ging aber nicht. Ich mußte allein reden"(108). Eine solche Haltung des Therapeuten oder Beraters setzt sich, im Widerspruch zur eigentlichen Absicht, der des Dirigismus aus: Die Fähigkeit des Klienten

zur Selbstreflexion ist schon alleine durch seine Problemlage begrenzt, selbst wenn der von ROGERS geforderte "Leidensdruck" vorhanden ist; sein Blick ist verstellt und lässt ihn trotz "Spiegelung" des Beraters seine Handlungsalternativen nicht hinreichend sehen. Somit wird die Möglichkeit zur Selbstreflexion gleichsam zu einem zwanghaften Anspruch, und die Beratungssituation verunmöglicht sich selbst. Hier zeigt sich deutlich die bedingte Anwendbarkeit des ROGER'schen Konzeptes für erzieherisches Alltagshandeln: Wenn Selbstverwirklichung oder die Einlösung individueller Glücksansprüche über den Weg der Selbstreflexion führen soll und gleichsam zum normativen Postulat erhoben wird, dann bleiben ein Grossteil der Alltagssituationen unbewältigt und gehen zu Lasten des Klienten. Die Situation wird deshalb so schwierig, da sich der Berater - im übertragenen Sinne der Erzieher - zwar einzufühlen hat, aber niemals mitzufühlen braucht: Er kann abstinent bleiben.

Eigentlich bleibt das ROGER'sche Konzept hinter dem der Reformpädagogen zurück: Indem er die Haltung einseitig zugunsten des Gewähren-lassens, Akzeptierens usw. abspannt und die Dimensionen des Führens, Leitens, Aufzeigens sträflich vernachlässigt und sich auf die "therapeutische" Abstinenz zurückzieht. Akzeptieren bedeutet aber nicht "Sich-herauszuhalten" mit dem Glauben an die Selbstverantwortlichkeit des Zöglings, denn Akzeptieren - anders verstanden - kann nicht aus einer absoluten Distanz geschehen und vollzogen werden, sondern muss u.a. darin bestehen, dass der Erzieher auf das Kind oder den Jugendlichen zugeht und sich als Vorbild für Konfliktlösungen anbietet, d.h. schlicht: Handlungsmöglichkeiten vorlebt.

Alltagsbezogener und für sozialpädagogisches Handeln hilfreicher erscheint THIERSCH's Beratungskonzept, das aus interaktionistischen Prämissen abgeleitet wird. Er nennt drei Dimensionen des Beratungshandelns, wobei für den Kontext dieses Abschnittes

eine herausgegriffen wird: "... die Realisierung einer akzeptierenden Haltung"(109). Akzeptierung als beraterische Grunddimension wird verstanden "... als Hereinnahme der Alltagswelt des Betroffenen in die Beratungssituation (...) und als Mittel, das Individuum mit seiner Biografie insofern zu versöhnen, als dies für eine fruchtbare Auseinandersetzung mit den jeweiligen Krisen und Konflikten erforderlich ist"(110). Auf HALMOS(111) verweisend stellt THIERSCH das "Zugeben einer persönlichen Zuneigung" zum Klienten in den Vordergrund, sieht dies allerdings im Zuge der Diskussion über die Professionalisierung (Politisierung und misslungener Transfer in die Praxis) unter Ideologieverdacht stehend. Dieses Eingeständnis erscheint im Rückgriff auf die Aussagen der Reformpädagogik nicht nur auf zwischenmenschliche oder nichtprofessionelle Beziehungen beschränkt, sondern wird zum Bestandteil erzieherischer Profession. Akzeptieren, Annehmen, Sympathie, Liebe zum Kind, letztlich: pädagogischer Eros bedeutet nicht jene Distanziertheit zur Klientel, die in verschiedenen Konzepten sozialpädagogischen Handelns zum Ausdruck kommt (z.B. ROGERS, JUNKER, BIESTEK). Ein eher behutsamer Umgang mit dem "Zugeben einer persönlichen Zuneigung" ist angeraten und kann keineswegs losgelöst vom situativen Kontext stattfinden. Konkreter: Im Umgang mit Jugendlichen wird man nicht umhinkommen, Distanz zu zeigen; der Erzieher wird sich sehr wohl überlegen müssen, wann und in welcher Situation er Grenzen aufzeigt und aufzeigen muss. Dies zeigt sich nicht erst auf der Handlungsebene, sondern erfordert eine entsprechende Haltung. Wenn sie sozusagen "einseitig" bleibt, also sich auf Gewähren-lassen beschränkt und nicht, wie bei den Reformpädagogen so eindrucksvoll beschrieben, die andere Dimension des Eingrenzens bzw. Grenzenaufzeigens mit beinhaltet, wird sie für die Erzieher-Zögling-Interaktion geradezu gefährlich. MÜLLER präzisiert

diesen Gedanken für den Mitarbeiter in der offenen Jugendarbeit: "Sie (die Erzieher) vermeiden es - in einer merkwürdigen Mischung von Ängstlichkeit und pädagogischer Haltung - so gut als möglich, den Jugendlichen gegenüber klare Positionen zu beziehen, ihre Überzeugungen zu vertreten oder gar Forderungen zu stellen, weil dies die Jugendlichen von ihrer Führerrolle abhängig mache"(112).

Solidarität

Die Forderung von LIETZ, der Erzieher möge "... Knabe zwischen Knaben werden ..."(113) repräsentiert die reformpädagogische Vorstellung, dass sich die erzieherische Profession u.a. durch eine besondere Kameradschaft auszeichne. Dies erscheint auch für das Konzept des pädagogischen Bezuges plausibel und akzeptabel. Ähnlich argumentiert WILKER, wenn er rückblickend auf den Lindenhof schreibt: "... und mühten uns den Jungen ein Freund - im edelsten Sinne des Wortes - zu werden"(114). Zeigte doch die Kritik an der "alten" Schule sehr deutlich, dass dort der Erzieher als Zuchtmeister und Despot auftrat und somit wenig Anteilnahme an der Entwicklung des Zöglings erkennen liess.

Die Forderung - "Knabe zwischen Knaben werden" und "Freund sein" - deuten auf eine zutiefst solidarische Haltung: WILKER, LIETZ, HERRMANN und BONDY erwarteten dies von sich selbst und den anderen Mitarbeitern, und zwar in einer Totalität, die den Erzieher an Grenzen seiner Möglichkeiten und Fähigkeiten stossen liess. Aufheben von Privatheit, permanente Präsenz, Priorität der Bedürfnisse des Zöglings, Demonstration der Einheit von Leben und Arbeiten, letztlich totales Engagement für die Betroffenen. WILKER für den Lindenhof: "... wir arbeiten (...)

gar nicht zu unserem Vorteil. Das merken wir gerade bei uns so stark. (...) Wer das nicht will und wer das nicht begreift, der gehört eben nicht in den Lindenhof. (...) So zu schaffen, zu arbeiten, das ist uns ganz selbstverständlich"(115). Zurücknehmen der subjektiven, privaten Interessen zugunsten derer der Institution, der Idee und das ständige Bemühen um die Belange der Zöglinge ist aus reformpädagogischer Sicht nur möglich durch eine solidarische Haltung. Solidarität wird hier verstanden als mutiges Eintreten für die Betroffenen, im Vorleben des Erziehers in einem geordneten und strukturierten Tagesablauf, im Einsatz mit der gesamten Person. So verstandene Solidarität kann nur realisiert werden in einer Gemeinschaft ("Menschengemeinschaft"), in der sich Erzieher und Zöglinge als Partner, Freunde und Kameraden verstehen. Sie kann interpretiert werden als Solidargemeinschaft, die sich auf der Mikroebene, im pädagogischen Bezug, verwirklicht. Die notwendigen Voraussetzungen werden durch spezifische institutionelle und organisatorische Bedingungen geschaffen (vgl. dazu den Abschnitt "Geplanter Tagesablauf als Orientierungsrahmen" in diesem Kapitel).

Auch die Repräsentation der Institution nach aussen zeigt die Entschiedenheit, mit der eine solche solidarische Haltung verlangtund praktiziert wird. Nicht ohne das bei einigen Reformpädagogen bekannte Pathos schreiben die Mitarbeiter des Lindenhofs in einem Brief an das städtische Jugendamt Berlin: "Wir wollen unseren Jungen nicht vorschreiben und befehlen, wo wir Verständnis wecken und ihr freiwilliges Mit-uns-gehen erreichen zu können hoffen. (...) Dazu werben wir um das Vertrauen und die Liebe der Jungen, und wir erhalten sie nur, wenn wir auch unsererseits ihnen unser Vertrauen und Liebe schenken. Wir tun dies auch, wenn wir noch so oft enttäuscht werden und enttäuscht sind. Es ist der einzige Weg zu den Herzen unserer Jungen; kein

Anlernen, keine Gewöhnung, kein Zwang behält außerhalb der Anstalt bleibende Wirkung"(116).

Es ist zu fragen, ob bei der geforderten solidarischen Haltung nicht auch jene idealistischen Vorstellungen durchscheinen, d.h. mitunter auch zur Ausblendung der gesellschaftlichen Funktion des professionellen Erziehers dienen. Solidarität mit den Betroffenen wird dort problematisch, wo privates und berufliches Handeln innerhalb einer "pädagogischen Insel" fast identisch sind. Wo die Möglichkeit zur Distanzierung fehlt, wo kritische Fragen ausbleiben, wo die Machtfrage wenig problematisiert wird, erhält die solidarische Haltung leicht kameradereske Züge. Die sich hier häufig einstellenden Wirkungen sind an einem Beispiel in Kapitel II beschrieben worden.

In gängigen sozialpädagogischen Handlungskonzepten gilt eine solidarische Haltung der Klientel gegenüber weitgehend unumstritten. Es entsteht allerdings leicht der Eindruck, dass Solidarität primär politisch motiviert ist und sich auch in politischen Aktionen niederschlägt. Eindeutig pädagogische Intentionen treten in den Hintergrund und werden nur in zweiter Linie verfolgt. Sieht ein Heimerzieher seine Aufgabe beispielsweise darin, innerhalb der Institution parteipolitische Ziele zu verwirklichen und die Kinder und Jugendlichen gleichsam als Adressaten seiner "Aufklärungsarbeit" definiert, dann hat das gefährliche Auswirkungen: Parolen wie "Sei solidarisch mit den Betroffenen", "Solidarität heisst Kampf gegen die Institution" klingen verführerisch und suggerieren ein eigentümliches Bild von Solidarität. Damit soll nicht ausgedrückt werden, dass bei der solidarischen Haltung die politische Dimension ausgeklammert ist, vielmehr soll dies bedeuten, dass sie nicht zum handlungleitenden Motiv zur Durchsetzung tagespolitischer Ziele wird. Solidarität kann nur möglich sein, indem sie Elemente von Aufklärung beinhaltet - oder von ihr ausgeht - und zur

weitgehenden Selbstbestimmung der Klienten führt. Bedrohlich wird die Situation, wenn aus einer sog. "solidarischen" Haltung heraus organisatorische, strukturelle und institutionelle Bedingungen ins Abseits gedrängt und zu zu bekämpfenden Randerscheinungen erklärt werden(117). Demgegenüber muss ein sich solidarisch verhaltender Erzieher die Bedingungen der jeweiligen Institution berücksichtigen, d.h. sie zuerst als gegeben akzeptieren und erst im zweiten Schritt an deren Veränderung arbeiten. Erst in der Situation selbst, in der Gruppe, in den Interaktionen mit den Zöglingen, im Verrichten unattraktiver Geschäfte, kann sich erweisen, was Solidarität für die Betroffenen heisst. Für den Erzieher ist es mühsam und beschwerlich, FREIRE's Forderung einzulösen: "Solidarität verlangt, daß man in die Situation derer eintritt, mit denen man solidarisch ist. Es geht dabei um eine radikale Haltung"(118).

Empathie

In den modernen therapeutischen Konzepten hat "Empathie" einen hohen Stellenwert. Für ROGERS bedeutet Empathie: "... die private Wahrnehmungswelt des anderen zu betreten und darin ganz und gar heimisch zu werden. Sie beinhaltet in jedem Augenblick ein Gespür zu haben für die sich ändernden gefühlten Bedeutungen in dieser anderen Person, für Furcht, Wut, Zärtlichkeit, Verwirrung oder was auch immer erlebend empfindet. Empathie bedeutet, zeitweilig das Leben dieser Person zu leben; sich vorsichtig darin zu bewegen, ohne vorschnell Urteile zu fällen; Bedeutungen zu erahnen, deren sie selbst kaum gewahr wird; nicht aber Gefühle aufzudecken versuchen, deren sich die Person gar nicht bewußt ist, dies wäre bedrohlich. (...) Sie bedeutet schließlich, die Genauigkeit eigener Empfindungen häufig mit der anderen Person zusammen zu überprüfen und sich von ihren

Reaktionen leiten zu lassen"(119). Diese komplexe Beschreibung weist auf den eher zurückhaltenden Charakter des tiefgreifenden Verstehens hin. Sich auf den anderen einzulassen, positive und negative Befindlichkeiten zu erspüren, eigene Reaktionen zu überprüfen und zu modifizieren, verlangt ein hohes Mass an Flexibilität, aber auch an Durchhaltevermögen. Für die Bewältigung der komplexen und widersprüchlichen Aufgaben im pädagogischen Bezug ist dies notwendig; hilfreich ist, wenn sich der Erzieher über positive und negative Valenzen bewusst wird, denn bei ihm selbst und dem Zögling existieren "Bereiche", (z.B. tradierte Einstellungen gegenüber Ordnung und Sauberkeit), die unterschiedlich besetzt sind. Positive und negative Besetzungen bringen beide in die Interaktion mit ein; ihre Strategien und ihr Verhaltensrepertoire werden weitgehend dadurch bestimmt(120). Die Entwicklung von Empathie setzt Kompetenzen frei, die für die Einschätzung und Bewältigung von Interaktionskonflikten relevant sind. Kompetent-sein heisst in diesem Zusammenhang auch, dass der Erzieher in der Lage ist, dem Kind Sicherheit und Glaubwürdigkeit zu vermitteln, d.h. das Kind erfährt "ich werde grundsätzlich verstanden, gleichgültig was ich tue."

Als Voraussetzungen für tiefgreifendes Verstehen müssen die anthropologischen Grundvorstellungen - z.B. der Mensch als prinzipiell "gute" Kreatur - und das Wissen um gekonntes und ungekonntes Verhalten des Individuums angesehen werden. Ein Erzieher muss sich in die Situation des Kindes einfühlen können, dessen Verhalten ungeschickt ist und dessen Sozialisationsbedingungen ungünstig bzw. schädigend waren. Je mehr er sich mit rigiden Normenvorstellungen z.B. gegenüber abweichendem Verhalten, identifiziert, desto geringer ist seine Fähigkeit, zu "verstehen" und in die Situation des Betroffenen "einzutauchen".

Auch die anthropologische Grundvorstellung der Reformpädagogen erlaubt eine nähere Bestimmung der empathischen Haltung. Mit den Postulaten wie "Ehrfurcht vor dem Lebendigen", "Glaube an das Gute im Menschen", "den Menschen im Menschen sehen"(121) ist Empathie dort radikal gemeint: Ernstnehmen der kindlichen Bedürfnisse, Sich-einfühlen in ihre momentane emotionale Befindlichkeit kennzeichnet die empathische Haltung. Der Erzieher nimmt sich zurück und versucht die Situation zu definieren. Er verfährt dabei weniger im Sinne einer intellektuellen Tätigkeit, sondern nach einer Umschreibung von MOLLENHAUER als "... die bewußte oder unbewußte Strukturierung der Bedeutungskomponenten der Situation gemäß den erworbenen kognitiven und Beziehungs-Schemata"(122). Hiermit ist zugleich auch die kommunikative Komponente angesprochen: Empathie wird nicht einseitig abgespannt, gleichsam auf der Ebene der verbalen Signale verhaftend. So können es nicht-sprachliche Gesten, wie liebevolle Zuwendung usw. sein, die bewirken, "... daß sie (die Empathie) letzten Endes den Zielen oder Verhaltensmöglichkeiten des Individuums gerecht wird"(123). Anteilnahme und "Verstehen" auf der nonverbalen Ebene scheint bei den Reformpädagogen gelungen und im pädagogischen Bezug zu wirken: Durch Demonstration bei der Bewältigung von Alltagssituationen, bei Ritualen wie "Gute-Nacht-sagen" - LIETZ gab z.B. jedem Einzelnen die Hand und teilte ihm nonverbal die Einschätzung seines Verhaltens am Tage mit(124) -, in Einzelgesprächen, durch Zuhören und Vermittlung emotionaler Wärme(125).

Diese permanente Demonstration wirkt in den Interaktionen stabilisierend und erhält für den Zögling einen Zusammenhang: Er weiss, er ist angenommen, wird nicht fallengelassen. Weniger sinnvoll sind dabei sich ständig wiederholende Redewengungen wie "Ich verstehe dich doch", zwar in guter Absicht gemeint, aber für den Zögling letztlich unglaubhaft. Empathie kommt

auch nicht aus ohne die Einschätzungen, Meinungen und Definitionen des Erziehers. Hier kann das ROGERS'sche Postulat "... eigene Ansichten und Wertvorstellungen beiseite zu lassen, um die Welt des anderen ohne Vorurteile betreten zu können"(126) nur bedingt Anwendung finden. Empathie als Haltungsqualität, aus reformpädagogischer Sicht gesehen, kann sich Abstinenz und Heraushalten von eigenen Meinungen kaum leisten. Ähnlich wie dem Gewähren-lassen das Eingreifen bzw. Führen entgegengesetzt wird, bleibt Empathie dort nicht auf dem Stand von pädagogischer bzw. therapeutischer Abstinenz. NOHL fordert von der Haltung des Erziehers, dass sie "... Resultate zieht und festlegt, die richtige Ordnung des Lebens erfahren läßt und den Willen der Kinder zu Sicherheit und Geschlossenheit gewinnt" (127).

Authentizität

PETERSEN's Ausruf "... Sei der du bist! Wage, ganz der Mensch zu sein, der du bist"(128) deutet mit "Mensch-sein" eine Intention an, die dem sehr nahe kommt, was in gängigen sozialpädagogischen Handlungskonzepten thematisiert wird. Dazu soll etwas weiter ausgeholt werden: ROGERS's klienten-orientiertes Beratungskonzept fordert neben Akzeptierung und Empathie Authentizität als beraterische Haltungsqualität. Im gleichen Kontext werden Dimensionen wie "Ehrlichkeit", "Transparenz", "Kongruenz" und "Realsein" benannt, allerdings mit spezifischen Nuancierungen. Während ROGERS "Ehrlichkeit" mit "... sich in Worten und Verhalten zu den verschiedenen in mir vorhandenen Gefühlen und Einstellungen zu bekennen und auszudrücken"(129) meint und zugleich eine Bedingung für die therapeutische bzw. pädagogische Beziehung darstellt, beinhaltet "Transparenz" die Durchschaubarkeit der "wirklichen Gefühle"(130). "Kongruenz"

meint hingegen die Übereinstimmung zwischen Erfahrung und Bewusstheit. "Wenn der Therapeut sich vollständig und genau dessen bewußt ist, was er in diesem Augenblick in der Beziehung erlebt, dann ist er voll kongruent"(131). Treffender ist die Umschreibung des "Real-seins" - obwohl es von ROGERS mit "Kongruenz" identisch gesetzt wird -, denn "Real-sein" ist "... wenn ich mich so zeige, wie ich bin, wenn ich aus mir herauskommen kann, ohne mich zu verteidigen, ohne Panzer: einfach ich selbst. Ich kann viel realer sein, wenn ich die Tatsache akzeptieren kann, daß ich sehr unzulänglich bin, daß ich viele Mängel habe und eine Menge Fehler mache (...); daß ich häufig voreingenommen bin, wenn Aufgeschlossenheit angemessen wäre und ich oft Gefühle habe, die durch Umstände nicht gerechtfertigt sind"(132). Fraglich ist, inwieweit die Repräsentation "realer" Gefühle, "einfach ich selbst sein" für pädagogische Interaktionen opportun sein kann; inwieweit der Erzieher es sich leisten kann, sozusagen im Kontext von Sympathie und Antipathie reale Gefühle zu zeigen. Er darf nicht - so THIERSCH - "... seinen Sympathien und Antipathien, seinen Launen und Neigungen (...) folgen (...), muß (...) seine eigenen Bedürfnisse zügeln, oder doch zu durchschauen in der Lage sein"(133). Hierin deuten sich Schwierigkeiten an: Bewusstheit über die eigene emotionale Befindlichkeit steht in Gefahr, in Motiven, Zwängen und normativen Verbindlichkeiten zu erstarren, lässt Real-sein, Echtheit, Authentizität - gleichgültig welche Begrifflichkeit man hier wählt - in der Verwirklichung eingegrenzt erscheinen. Zum Anderen ist Echtheit im Vorfeld von ethischer und pädagogischer Verantwortlichkeit zu klären: Ein Erzieher wird sich beispielsweise seiner Antipathie gegenüber einem bestimmten Kind seiner Gruppe bewusst, schätzt dessen ungekonntes Verhalten für sich selbst als provozierend ein. Er wird versuchen, die Situation zu klären und zu einem angemessenen Verhalten zu gelangen. Er wird sich selbst mit seiner

Antipathie zurücknehmen müssen und nicht spontanistisch seinen "realen" Gefühlen gleichsam "freien Lauf" lassen.

Echtheit wird bei den Reformpädagogen vielfach als "tragendes Element" der pädagogischen Interaktionen angesehen. Fordert man vom Zögling Abstinenz von Alkohol und Nikotin, löst der Erzieher diese Forderung zuerst selbst ein: Indem er vorlebt, wirkt er für die Kinder und Jugendlichen "authentisch" und glaubwürdig. "Hinter wohlgeübter, tadelloser Haltung mit leuchtenden, freundlichen Augen kann sich verbergen ein schlauer Taktiker, ein (...) Rechner (...), ein kleinlicher Charakter"(134). Demgegenüber zeigt sich der Erzieher dem Zögling als erkennbarer Mensch, mit Schwächen und Stärken, Vorlieben und Abneigungen und nicht als omnipotenter, unangreifbarer Repräsentant einer Profession. Der Erzieher muss "in seinen Entscheidungen, in seinen Normen, Kenntnissen, Haltungen und Wertungen, aber eben auch in seinen Zweifeln (...) den Heranwachsenden gegenüber erkennbar, verständlich und glaubwürdig sein; nur, wenn der Heranwachsende im Erzieher Authentizität erfährt, kann er sich an ihr abarbeiten, in ihr zu seiner eigenen Form, seinen eigenen Möglichkeiten finden"(135). Eine Bemerkung von KORCZAK macht das reformpädagogische Verständnis treffend deutlich: "Ein Kind verzeiht den Mangel an Takt und die Ungerechtigkeit, aber es verschließt sich dem Erzieher, der ein Pedant oder ein kalter Despot ist. Unwillig weist es jede Falschheit zurück, oder es macht sich darüber lustig"(136). Zusammengenommen muss sich die professionelle Haltung durch Echtheit auszeichnen und verantwortet werden unter den Bedingungen der gegebenen Situation. Leistbar erscheint dies nur durch ein hohes Mass an Selbstreflexion, in kritischer Überprüfung der Selbstrepräsentation als Mensch, der fühlt und handelt.

Verantwortlichkeit

Der Kreis um die Überlegungen zur erzieherischen Haltung innerhalb des reformpädagogischen Paradigmas schliesst sich; Ausgangspunkt war "den Menschen sehen" als gemeinsame Grundhaltung, abgeleitet aus verallgemeinerten Vorstellungen zur Menschlichkeit, gleichsam als Produkt der einzelnen reformpädagogischen Strömungen bzw. Bewegungen. Neben dieser Grundvorstellung steht mit der Verantwortlichkeit eine zweite Komponente, von der aus sich pädagogisches Handeln zu begründen hat. THIERSCH stellt sie für die geisteswissenschaftliche Pädagogik als "allgemeine Kompetenz" heraus, im Widerstreit verschiedener Aspekte einer Polarität. So steht beispielsweise: "Notwendiges personales Engagement (...) gegen die Pflicht zur Repräsentation von Lebensformen und -inhalten"(137). Auch die erzieherische Haltung steht im Widerstreit dieser Dialektik, soll doch von hier Handeln sich begründet sehen und Professionalität ausgehen.

NOHL's allgemeine Bemerkung, der Pädagoge habe "... Verantwortung für das Wohlsein der kommenden Generation"(138) verdeutlicht den Anspruch, mag aber noch wenig für den Kontext erzieherischer Interaktion aussagen. Auch PETERSEN stellt ebenfalls verallgemeinernd fest: "Ein jeder hat sich jedem zu stellen, für sein Verhalten und seine Arbeit, einzustehen, unmittelbar in einem 'lebendigen menschlichen Verhältnis' geradezustehen"(139). Deutlicher erfährt Verantwortlichkeit ihre nähere Bestimmung für reformpädagogisches Alltagshandeln in der Erläuterung von LITT, der die Dialektik zwischen Führen und Wachsenlassen im verantwortlichen Handeln hervorhebt: "Im verantwortungsbewußtem Führen niemals das Recht vergessen, das dem aus eigenem Grund wachsenden Leben zusteht, in ehrfürchtig-geduldigem Wachsenlassen niemals die Pflicht vergessen, in der der Sinn erzieherischen Tuns sich gründet - das ist der pädagogischen Weisheit letzter Schluß"(140). Pädagogisches

Handeln nach den Prinzipien Führen und Wachsenlassen ist nur möglich durch eine dezidiert verantwortungsbewusste Haltung. Verantwortlichkeit des Erziehers zielt auf Selbstverantwortlichkeit des Zöglings, im Widerstreit von Möglichkeiten und Grenzen, indem die pädagogischen Interaktionen so strukturiert sind, dass "... in jedem Kinde möglichst früh ein möglichst starkes Verantwortungsgefühl entstehe, mit dem sich bei zunehmender Reife ein klares Bewußtsein für sich selbst, für die Kameraden und für das gesamte Leben der Gemeinschaft verbindet, so daß sich allmählich der soziale Charakter (...) entwikkelt"(141). Dabei steht der Erzieher in einem ständigen Dilemma: Die Sorge für die individuelle Entwicklung des Kindes, aus dessen Bedürftigkeit ein Recht nach Erzogenheit abgeleitet wird, nämlich "... zu wohnen und zu essen, zu arbeiten und seine Muße zu haben wie ein Mensch (...), vor allem auch sein Recht erzogen zu werden, um seiner selbst willen zur Entfaltung seiner Tüchtigkeit"(142). Dieses Recht auf Erziehung hat der Pädagoge zu verteidigen gegen Übergriffe und Vereinnahme durch die Gesellschaft bzw. Kultur und deren Normen, Forderungen und Ansprüchen. Er ist aufgerufen zur Wachsamkeit gegenüber Machtansprüchen - und hier zeigt sich solidarische Verantwortlichkeit -, wenn WENIGER beispielsweise darauf insistiert: "Die Erziehung tritt als Wächter des Tores auf und verlangt von allen Mächten, die Erziehungsforderungen stellen, einen Verzicht auf ihren Machtanspruch ..."(143). Verantwortlichkeit gilt aber nicht nur für die Formen des Wachsenlassens, sondern auch für die des Führens. Der Erzieher repräsentiert die "objektiven Mächte", fordert, formuliert Ansprüche und nimmt vor diesem Horizont antizipatorische Funktionen wahr: "... Sicherung der menschlichen Einheit und Ganzheit, der Kontinuität des menschlichen Lebens gegenüber der Gefahr des Zerrissenwerdens oder des Hin- und Herflatterns (...) der Erzieher sucht den Lebens-

mächten ihre geistige Seite abzugewinnen ..."(144). Halten wir vorläufig folgendes fest: Die erzieherische Haltung zeigt sich im Verantwortlich-sein für das Individuum im Widerstreit zu den Normen, Zwängen und Verbindlichkeiten der Gesellschaft bzw. Kultur, die der Erzieher zugleich auch verantwortlich zu repräsentieren hat.

Solche Anforderungen an die professionelle Haltung sind anspruchsvoll und laufen mancherlei Entwicklungen in Theorie und Praxis zuwider: Dies kommt in teilweise mit Vehemenz vertretenen theoretischen Konzeptionen wie beispielsweise in BRAUN-MÜHL's antipädagogischem Ansatz zum Ausdruck(145). Auch die Alltagspraxis zeigt bisweilen ein ähnliches Bild: Überhöhte Anforderungen, Selbstüberschätzungen, "falsch verstandene" Theorien, unverarbeitete eigene Sozialisationserfahrungen usw. bewirken bei Erziehern mitunter eine einseitig abgespannte und teilweise auch fatalistische Haltung. Sie scheuen sich Verantwortung zu übernehmen, weder für die Entwicklung des Heranwachsenden, noch gegenüber der Institution. Das sattsam bekannte Erziehungsziel "Erziehung zur Autonomie" entbindet den Erzieher nicht davon, Verantwortung zu übernehmen, d.h. dass die professionelle Haltung unter dem gleichen Anspruch stehen muss. Auch die Strukturen und Dynamik des pädagogischen Alltags scheinen dies zu erschweren: Durch die Unüberschaubarkeit dessen "was alles zu tun ist", durch institutionelle Zwänge oder Unverbindlichkeit, durch Vorgesetztenwillkür und mangelnde Absprachen unter den Mitarbeitern. Der oft verbreitete Anspruch "wir sind für alles verantwortlich" trügt: Die Situationen sind wenig durchschaubar, strukturelle Möglichkeiten bleiben nicht genug ausgeschöpft; pädagogische Absichten und Ressourcen gleiten in den Bereich der Unverbindlichkeiten. Dies kann sich u.a. darin äussern, dass in Erzieherkonferenzen zwar Absprachen getroffen und pädagogische Ziele formuliert werden, die Realisierung dann aber vielfach an der mangelnden Verant-

wortlichkeit des Teams scheitert.

Alltagshandeln wird sich u.a. in einer verantwortlichen Haltung begründen müssen und darf nicht zur situativen "Flickschusterei" und "Wurstelei" abflachen. Im Kontext der institutionellen Bedingungen wird Verantwortlichkeit bei den Reformpädagogen nach den Prinzipien Führen und Wachsenlassen auch ausgehandelt, dokumentiert bzw. manifestiert in Regeln, Ordnungen und Pflichten, die Erzieher und Zöglinge einzuhalten haben. Daneben stehen Freiräume und Chancen zur Selbstverwirklichung. Aber der Erzieher besitzt "... mithin weit mehr als nur dieselben Rechte und Pflichten wie (...) (der Zögling), er besitzt darüber hinaus eine eigene ausschließlich auf ihm ruhende Verantwortung"(146). Dies muss u.a. bedeuten, dass der Erzieher nicht nur Chancen und Möglichkeiten eröffnet, sondern auch aus einer verantwortungsbewussten Haltung heraus Forderungen stellt, normative Verbindlichkeiten setzt und Mut zu unpopulären Entscheidungen hat. Das Diktum "Bedürfnisorientierung, also "... eine Pädagogik, die nur versucht, Lebensmöglichkeiten aus dem Kind herauswachsen zu lassen, ist sachlich einseitig und irreal"(147). Eine professionelle, d.h. pädagogische Verantwortlichkeit meint hingegen "... eine Vermittlung zwischen Erwartungen und Möglichkeiten der Heranwachsenden und Erwartungen und Möglichkeiten der Gesellschaft, eine Vermittlung aber aus der Parteilichkeit für die Möglichkeiten - und Schwierigkeiten! - der Heranwachsenden in und mit diesen Ansprüchen"(148).

Aushandeln von Regeln und Normen

Lag in den bisherigen Ausführungen die Akzentsetzung auf der erzieherischen Haltung in der Erzieher-Zögling-Interaktion, so sollen im Folgenden die "aushandelbaren" Momente und Rahmenbedingungen thematisiert werden. Als Filter dienen erneut die pädagogischen Prinzipien Führen und Wachsenlassen; diese scheinen sich auch dann noch aufrechtzuerhalten, wenn sie den Zöglingen selbst als Prinzipien für ihre Interaktionen und Arrangements übertragen werden. Gilt doch für die Reformpädagogen u.a. die Maxime, dass sich der Erzieher "überflüssig" machen solle(149).

Als Grundlagen für die Arrangements gelten gegenseitiges Vertrauen und Treue(150), getragen von der Verantwortlichkeit des Erziehers für gelingendes Leben, mit dem Ziel der Selbstverantwortung und Selbstbestimmung der Zöglinge. Nicht nur das dyadische Verhältnis, sondern auch die Beziehungen der Educanden untereinander eröffnen Möglichkeiten, Kompetenzen vielfältiger Art zu erwerben. In Frei- bzw. Schonräumen werden Regeln und Normen ausgehandelt, Chancen der Selbstbestimmung eröffnet, eingebunden in eine spezifisch gestaltete Umwelt. Familiengruppe, Schulgemeinde und Kameradschaftsgruppe bilden den organisatorischen Rahmen, in welchem die angestrebten Ziele zu realisieren sind.

Zwei Ebenen sollen angesprochen werden: Zum Einen die der Erzieher-Zögling-Interaktionen und zum Anderen die Beziehungen der Zöglinge untereinander, wobei die Bandbreite der Möglichkeiten anhand einiger Beispiele aus verschiedenen institutionellen Kontexten illustriert werden soll.

In der dyadischen Beziehung werden entsprechend den Prinzipien Führen und Wachsenlassen Normen und Regeln ausgehandelt. Grundbedingung für diese Antinomie sind Offenheit und Transparenz, wobei beides für Zögling und Erzieher gleichermassen

bindend ist. HERRMANN und BONDY rückblickend: "... sie (die Gefangenen) wußten, daß wir ihnen jederzeit (...) unser Verlangen begründen würden, und sie kannten uns gut genug, um zu wissen, daß auch dann, wenn sie es nicht sofort einsehen konnten, alle Anordnungen nur in ihrem Interesse gegeben werden"(151). Bei Misslingen argumentativer Überzeugung folgt in letzter Konsequenz Zwang und Strafe. Für Hahnöfersand und die meisten Landerziehungsheime galt ein differenziertes Sanktionssystem: Singverbot, Badeverbot, Entzug von Vergünstigungen und Arrest, Ausschluss von der Gemeinschaft und die Verweigerung sozialer Kontakte wurden als besonders verletzend erlebt: "Wie sehr mit der Differenzierung der Strafe auch die Empfindlichkeit der Leute hierfür wuchs, geht schon daraus hervor, daß z.B. das Verbot des Abendliedes oder das Unterlassen des Gutenachtgrußes (...) merklich deprimierend auf die Gefangenen wirkte"(152). Diese eingrenzenden Massnahmen zielen auf Einsicht in die Regeln des sozialen Kontaktes und notwendigen organisatorischen Gesetzmässigkeiten.Im Vordergrund steht dabei weniger die unwidersprochene und unreflektierte Übernahme der Normen und Regeln, sondern ein intensives Bemühen um Partizipation: "Während unserer Tätigkeit (...) ist uns (...) wiederholt der Vorwurf gemacht worden, daß wir uns mit den Gefangenen an einen Tisch setzen und verhandeln (...), jedoch dieses Verhandeln, dieses 'Sich-an-einen- Tisch-Setzen', war die einfache Folge unseres Verlangens, daß unsere Leute mit uns arbeiten sollten. Denn in diesem 'Mitarbeiten' liegt notwendig schon die Anerkennung einer gewissen Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung"(153). Das Anliegen wird an anderer Stelle noch deutlicher: "... nicht gedankenloses, rein mechanisches Reagieren auf Kommandoworte sollte erreicht werden, sondern sofortiges Ausführen von Anordnungen, deren Sinn man verstand"(154).

Genauer betrachtet, scheinen sich hier bescheidene Versuche anzudeuten, die im Kontext gängiger sozialpädagogischer Handlungskonzepte selbstverständlich geworden sind. Wie sich schon im Zusammenhang mit der solidarischen Haltung des Erziehers zeigte, zielt erzieherisches Handeln auf die partielle Aufhebung der Asymmetrie in den Interaktionen. Für das interaktionistische Beratungskonzept formuliert THIERSCH: "... solidarisches Handeln setzt einen Aufklärungsprozeß über die jeweilige Situation und die in ihr handelnden Subjekte voraus"(155). Das aufklärerische Moment ist dort sehr viel umfassender gemeint, allerdings scheinen folgende Bemerkungen von WYNEKEN zur Kameradschaft zumindest ähnliche Intentionen anzudeuten: Mit ihr ist die "grundlegende soziale Spaltung (...) in Herrschende und Beherrschte, Stimmberechtigte und Bevormundete (...)"(156) aufgehoben. Sowohl Erzieher als auch Educandus "... sind auf dasselbe Ziel gerichet; der eine kennt den Weg, er ist der Führer, der andere vertraut ihm und hilft ihm zugleich, er ist der Geführte, und beide sind Kameraden, die, wer weiß? vielleicht auch einmal die Rollen tauschen"(157). So kann sich aus Führen, Anleiten, "Vormachen" einerseits und Wachsen, Folgen, Vertrauen andererseits eine Neudefinition der Positionen innerhalb des sozialen Gefüges, konkreter, innerhalb der Beziehungender Beteiligten entwickeln. Was WYNEKEN so vielversprechend mit "Rollentausch" andeutet, lässt sich in der Realisierung im Jungens- und Kameradschaftsgericht belegen. Das Ziel der Aufhebung der Asymmetrie wird insgesamt nicht erreicht, vielmehr wird die Asymmetrie im Erleben des Anderen in seiner Rolle (Führer und Geführte) gespiegelt, d.h. es geht um die Transparenz und Aufhebung der Macht innerhalb der Beziehung. Es fehlt die Thematisierung der realen, d.h. der gesellschaftlich determinierten Machtverhältnisse; sie bleiben weitgehend ausgeblendet.

Kameradschaft und Führerschaft mit ihren spezifischen Implikationen unterliegen im reformpädagogischen Verständnis den Prinzipien der Transparenz und Offenheit. Dies gilt auch für Regeln und Normen. Zwei Beispiele mögen es verdeutlichen:

Das gemeinsame Essen von Erziehern und Zöglingen bei gleicher Kost, am gleichen Tisch, war für die damaligen Verhältnisse geradezu revolutionär, da der Vorwurf der Fraternisierung, die Befürchtung des Verlustes von Autorität als Kritik im Vordergrund standen. Für die damalige Zeit war dies wahrscheinlich ein zutiefst demokratisches Verständnis von pädagogischem Handeln, wie es sehr häufig von den Reformpädagogen angestrebt wurde. Der Stellenwert dieser Einstellung und Handlungsweise muss im Kontrast zu den üblicherweise herrschenden Erziehungsverhältnissen gesehen werden.

Die Regel "Ich sage dir wer du bist und wie du auf mich wirkst" wird entsprechend gehandhabt. LIETZ reflektierend: "Als (...) Vorwurf empfand ich's, wenn es hieß: 'Hermann', oder, wie es wohl zumeist lautete, 'der Alte hat heute Launen'. (...) Enttäuschung (...) mußte überwunden werden"(158). So beschränken sich kritische Anmerkungen nicht auf die Person des Educanden, sondern der Erzieher und dessen Verhalten ist Gegenstand kritischer Reflexionen. Der Erzieher wird damit als Privatperson greifbar und zieht sich nicht auf seine professionelle Rolle zurück, die ihm per Autorität entsprechendes Handeln gestattet.

Als Beispiel für gestaltete Umwelt und die darin gegebenen Möglichkeiten zu vielfältigen Arrangements, soll die Schulgemeinde aus einer spezifischen Perspektive näher betrachtet werden(159). Sie gilt sozusagen als Paradigma für gemeinsames Aushandeln von Regeln und Normen. Dort wird beraten, beschlossen, verworfen, werden gemeinsame Perspektiven entwickelt und Sanktionen ausgesprochen. In ihren Intentionen beinhaltet die Schulgemeinde zweierlei: Bildung der Gemeinschaft und "Staatsbürgerliche Er-

ziehung" (WYNEKEN, GEHEEB, LIETZ u.a.). GEHEEB umschreibt die verschiedenen Aufgaben und Ziele folgendermassen: Dort "... wird das Verständnis für die Notwendigkeit der Unterordnung, ja Aufopferung der Interessen des einzelnen für die Gesamtheit geweckt und gepflegt; wird die Fähigkeit geübt, seine Gedanken, Wünsche und Bedenken in klarer, zusammenhängender Rede vor einem größeren Kreise darzulegen; es wird dieselbe politische Tugend entwickelt, auch Andersdenkende ruhig anzuhören, ihnen mit Achtung zu begegnen und über Trennendem das Gemeinsame zu sehen; wird endlich ein Korpsgeist gezüchtet, stark und edel genug, um dem verantwortlichen Leiter eines solchen Schulstaates den Mut zu verleihen, die beratende und beschließende Schulgemeinde, die doch zum weitaus grösseren Teil aus Kindern besteht, zu einer gesetzgebenden Körperschaft mit immer weitergehenden Befugnissen in Schulangelegenheiten werden zu lassen"(160). Diese Bemerkungen von GEHEEB verdeutlichen nachdrücklich die generelle und zugleich differenzierte pädagogische Bedeutung der Schulgemeinde. Sie bildet einen spezifischen Kontext, in welchem Führen und Wachsenlassen in einer anderen "Alltäglichkeit" erfahren werden kann: Einerseits das strukturierende und ordnende Moment, bis hin zum Erwerb politischer Basisqualifikationen ("Tugenden"); andererseits ein eher dynamisches Moment, das Chancen zur Persönlichkeitentwicklung eröffnet.

Dies zeigt sich in den Möglichkeiten der Selbstdarstellung: Von den anderen geachtet und respektiert werden, sich an den Kameraden abarbeiten und zugleich auch aufrichten. Also Einübung praktischer Solidarität. Dies gilt für Lehrer (Erzieher) und Schüler (Zögling) gleichermassen: Sich an Regeln und Vereinbarungen halten, Kritik einstecken oder sich zurückhalten.

Schulgemeinde in ihrer Alltäglichkeit, illustriert am Beispiel der Odenwaldschule:

"Die Kleinen kamen eins nach dem andern in die Aula, die Hände in den Taschen, die Augen voller Sonne, nach feuchter Erde, Moos und Frühling duftend. Sie kamen ohne Eile, verträumt und wie geistesabwesend. Sie haben noch keine deutliche Vorstellung von dem, was besprochen werden soll, denn niemand hat die Tagesordnung, die am schwarzen Brett im Leseraum angeschlagen ist, durchgelesen. Jeder denkt im stillen, daß diese Sitzung bei einem so strahlenden Frühlingstag doch recht ungelegen kommt. Es ist so langweilig, wieder darüber zu sprechen, daß Siegfried die Tintenfässer nicht gefüllt hat oder über die Manieren bei Tisch (...). Man setzt sich hin und knurrt innerlich ein wenig. Die Sitzung beginnt. Wirklich beklagen sich die Lehrer und Schüler darüber, daß die Tinte fehlt. Vielleicht vernachlässigt Siegfried sein Amt, weil er dessen müde ist und von ihm befreit werden möchte. Soll man ihn absetzen oder verlangen, daß er seine Pflicht richtig erfüllt? Die Ansichten sind geteilt. Einer schlägt vor, ihm als Strafe vorübergehend das Stimmrecht zu entziehen. Das ist hart, aber es ist wirklich Zeit, daß diese Frage nicht jedesmal wieder aufs Tapet kommt. (...)
Frau Geheeb steht auf. Sie spricht selten. Die Kleinen hören gespannt zu: sie verlangt Aufklärung über eine Eidechsengeschichte, die ihr am Abend zuvor beim Zubettgehen unzusammenhängend erzählt worden war. (...) Endlich berichtet Eberhardt mit lauter Stimme, in den klaren Gedanken eines sachlichen kleinen Menschen und mit dem Mut eines, der nie vor dem Eingestehen eines Unrechts zurückschreckt, daß vier oder fünf Kleine am Abend vorher in den Wald auf Eidechsenjagd gegangen waren. (...)
Schließlich (...) haben einige Kinder ihre Eidechsen an andere verkauft und sind nach Zell gegangen, um Kuchen zu essen. Das Geständnis ist abgelegt. Eberhardt setzt sich, man wartet auf das Urteil der Schulgemeinde. (...)
Die fünf Schuldigen sahen zur Erde und beginnen zu überlegen. Die Kleinen können kaum abwarten, bis die Reihe an ihnen ist, zu sprechen. Erregte Ausrufe schwirren durcheinander: 'Das ist eine Schande für die Schule!' 'Sie müssen bestraft werden ...'.(...) Nachdem sich die Aufregung gelegt hat, herrscht erneutes Schweigen, bei sich wohl jeder sagt: 'Was ist da zu tun? So etwas darf nicht wieder vorkommen!' (...)
Da denkt man zum ersten Male über die merkwürdige Tatsache nach, daß die Eidechsen nicht dazu geschaffen sind, (...)

ein Handelsobjekt aus ihnen zu machen (...).
'Und sicher ist dies alles geschehen, ohne daß das Taschengeldbuch etwas darüber berichtet?' fragt Geheeb, der die Gelegenheit ergreift, um den Kindern ins Gedächtnis zu rufen, wie man solch ein Buch handhabt und aus welchem Grunde die Kinder allwöchentlich Geld bekommen. (...) 'Wenn man in Zell gewesen ist und dort Kuchen gegessen hat, dann schreibt man eben Kuchen ein und nicht Briefmarken. Es ist keine Schande, wenn man in vernünftigen Mengen Kuchen ißt.' Die Angelegenheit scheint erledigt zu sein. (...)
Aber der Gerechtigkeitssinn der Kleinen ist verletzt worden und verlangt nach Wiedergutmachung. 'Eine Strafe? Nun (...), welche Strafe schlägst du vor?' fragt Geheeb. 'Das weiß ich nicht', gibt das Kind zur Antwort (...). Da erklärt ihm Geheeb (...), als spräche er nur mit ihm allein, daß eine Strafe nicht als Rache angesehen werden dürfe, sondern als Wiedergutmachung, falls diese möglich ist, die Beziehungen zwischen dem Beleidigten und Beleidiger in gewisser Weise wiederherstellt. Nur ist die Wiedergutmachung nicht immer möglich (...). Und unter dem Eindruck, daß, wenn man unüberlegt handelt, man manchmal etwas begeht, das nicht wiedergutzumachen ist, ist die Schulgemeinde zu Ende"(161).

Dieses ausführlich zitierte Beispiel akzentuiert unterschiedliche Momente der Erziehungswirklichkeit und erlaubt vielfältige Interpretationsmöglichkeiten: Da ist die Rede von der Struktur der Schulgemeinde, von sich breitmachenden Routinen im Umgang miteinander, von zwanghaften Zügen und entstehender Langeweile. Daneben die ethische Maxime, wie Achtung jedes Lebewesens, Schutz der Natur vor menschlichem Zugriff, Verlässlichkeit und Verantwortlichkeit. Schliesslich der "Stil" des pädagogischen Umgangs: Zuerst mit eher pragmatischen Intentionen, indem GEHEEB die Zöglinge eindringlich an Regeln und Vereinbarungen erinnert. Als die Situation geklärt zu sein scheint, wird von den Kindern die Anwendung des tradierten Sanktionssystems eingeklagt. Hier zeigt sich nun die pädagogische Verantwortlichkeit des Erziehers, verdeutlicht in der allgemeinen Frage NOHL's "... Wie rettet man das Subjekt

und seine persönliche Stellungnahme und wie kann man jene objektive Kultur konzentrieren, um sie dem Individuum wieder erreichbar zu machen"(162). Bleiben wir im Beispiel: GEHEEB insistiert einerseits auf pädagogisch-normativen Prinzipien und lässt dabei seine Verwandtschaft zum ROUSSEAU'schen Strafverständnis deutlich erkennen. Ohne dies jedoch zu überspannen, d.h. rigide vorzugehen, beweist GEHEEB jenes Mass an Empathie für die Situation des Zöglings, das letztlich den pädagogischen Takt auszeichnet. Er löst situativ die ausgehandelten Regeln und Normen auf, um dem Educanden neue Sichtweisen eines Problems zu eröffnen. Vor allem dieser Aspekt wird im Kontext der Thematisierung des pädagogischen Taktes eine spezififsche Bedeutung erhalten.

Wenden wir uns noch einem letzten Aspekt zu: GEHEEB verhandelt das pädagogisch höchst brisante Thema nicht im intimen, eher privaten Kontext, wie dies vielfach in der Alltagspraxis derzeitig geschieht, sondern macht sein pädagogisches Verhalten der gesamten "Gemeinde" transparent. Indem er - gewollt oder nicht - "Öffentlichkeit" herstellt bzw. dort bleibt, macht er das Problem im übertragenen Sinne zum "generativen" Thema für alle Beteiligten. Zumindest scheint sich hier die Reflexion, als eine der beiden Dimensionen des FREIRE'schen Dialog-Konzeptes, anzudeuten(163).

Aus einem anderen institutionellen Kontext soll die zweite Ebene der Realisierungsmöglichkeiten des Aushandelns von Regeln und Normen entnommen werden. Der Schwerpunkt der Betrachtung liegt auf der Selbstverwaltung der Zöglinge; in den Landerziehungsheimen als "Schülerselbstverwaltung" und in den übrigen sozialpädagogischen Einrichtungen als "Jungensrat" (später "Jungens-" bzw. "Kameradschaftsgericht") institutionalisiert (164). Die Bewertung dieser Selbstverwaltung war selbst zur damaligen Zeit nicht einhellig; WILKERS Einschätzung ist dazu

stellvertretend: "Den Radikalen ist sie nicht radikal genug. Den Konservativen zu radikal. Der Mittleren ist sie nur Spielerei"(165).

Obwohl Frei- bzw. Schonräume geschaffen werden, bleiben die Prinzipien Führen und Wachsenlassen als pädagogische Maxime aufrechterhalten. Sie werden den Zöglingen für ihre Arrangements gleichsam übertragen, d.h. sie haben sie mittels des Vorbildlernens von den Erziehern übernommen und als Prinzipien internalisiert. Auch wenn dies nicht expliziert wird, so kommen hier deutlich Elemente des psychoanalytischen Paradigmas zum Vorschein: Vertrauen, Bindung, Übertragung und Identifikation. Der Erzieher verhält sich nicht abstinent, sondern steht zu seiner Verantwortung, selbst in diesen geschaffenen Freiräumen. Darauf verweisen HERRMANN und BONDY sehr eindringlich: "Für uns stand es von Anfang an fest, daß wir uns in keiner Weise ausschalten lassen durften. Wir waren uns darüber klar, daß wir die Führung behalten mußten (...)"(166).

Ziel der Selbstverwaltung ist es, Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen, also Verantwortung für das eigene Verhalten und für die Belange der Gemeinschaft. "Dieses Gefühl der Verantwortung für das Wohl der ganzen Gruppe zeigte sich nicht nur, wenn es um ein Eingeständnis von Fehlern oder der Hinweis auf Gefahren, die das Gruppenleben bedrohten, handelte; es zeigte sich bei einem Teil der Gefangenen auch in ihrem Verhalten unserer eigenen Handlungsweise gegenüber. Es kam vor, daß im Gespräch mit einzelnen unserer Jugendlichen, diese ganz ehrliche Kritik an unserem Tun übten, daß sie uns Vorhaltungen machten, wenn wir nach ihrer Meinung einen ihrer Kameraden oder die ganze Gruppe falsch behandelt hatten, oder daß sie uns andererseits für Handlungen, die sie besonders gut und richtig hielten, lobten"(167). So bleibt der Erzieher in das Geschehen integriert, sein Verhalten und seine Person

Leerseite

wird aus den kritischen Reflexionen nicht ausgeschlossen.

Das gemeinsame Tun der Zöglinge ist entsprechend den organisatorischen und institutionellen Möglichkeiten bzw. Notwendigkeiten geregelt. Aufgaben und Funktionen bekommen in konkreten Ordnungen ihre Bedeutung: "Je zehn Jungen wählten einen Vertrauensjungen und deren Gesamtheit bildete diesen. Erst große Furcht bei den Beamten. Wollte mitmachen, hören. War ärgerlich verstimmt. Dann ließ man die Sache gehen. Und sie ging gut. Einmal in der Woche kamen alle Vertrauensjungen zusammen. (...) Alle 2 Monate fanden Neuwahlen statt"(168). Der "Rat" regelt die Belange des Alltags, verteilt Ämter (z.B. Essenausteilen, Abräumen und Abwaschen), organisiert Ausflüge und Unternehmungen, schafft Freiräume für Eigeninitiativen. So werden alle Zöglinge in den Prozess integriert; jeder bekommt eine spezielle Aufgabe zugewiesen, er fasst sie auf als Dienst an und für die Gemeinschaft. In diesem Prozess wird für Individualität Raum gegeben, unter der Prämisse grösstmöglicher Offenheit und Transparenz. Dieses "Raum-schaffen" und "Wachsenlassen" vollzieht sich nicht ohne seine Entsprechung in der Polarität: Werden Schon- und Freiräume der Gemeinschaft und des Individuums nicht akzeptiert, d.h. wird gegen Regeln und Normen verstossen, dann erfolgen Sanktionen nach einem "ausgehandelten" System. Die spezifische Organisationsform ist das Jungens- bzw. Kameradschaftsgericht: Dort wird verhandelt (der Verhandlungsleiter und die Beisitzer), es wird angeklagt (der Ankläger), die Situation wird sondiert (der Untersuchungsrichter), man verteidigt sich oder wird verteidigt (der Angeklagte und der Verteidiger) und wehrt sich gegen "ausgehandelte" Sanktionen (der Verurteilte geht in die Berufung; Erzieher und Verteidiger unterstützen ihn dabei)(169).

Selbst hier scheint noch Raum für professionelles Handeln des Erziehers möglich: Er ergreift Partei für den angeklagten Zög-

ling, stellt sich auf seine Seite, weniger als Autoritätsperson, sondern vielmehr als Partner, d.h. als Kamerad. In dieser Funktion erweist er sich als Profi, geht taktvoll mit der Funktion um und eröffnet dem Educandus neue Verhaltensmöglichkeiten. Wir sehen hier eine der vielfältigen Erscheinungsformen des pädagogischen Ethos: Integriert in ein rigides System (Kameradschaftsgericht) bieten sich dem Erzieher Chancen, wieder auf der Ebene des dialogischen Verhältnisses, Vertrauen zu schaffen, den Zögling aufzubauen, sich sozusagen alltäglich als Führer und Kamerad zu zeigen.

Geplanter Tageslauf als Orientierungsrahmen

Die dyadische Beziehung und die Interaktionen der Zöglinge untereinander scheinen bei den Reformpädagogen in ein spezifisches Milieu integriert zu sein, das unabhängig vom konkreten sozialpädagogischen Feld vergleichbare Momente und Strukturen aufweist. Zweifelsohne hat der pädagogische Bezug innerhalb des reformpädagogischen Paradigmas eine zentrale Position, allerdings darf bei seiner Bewertung nicht vergessen werden, dass er nicht als idealtypische Konstruktion aufzufassen ist und ohne einen entsprechenden Rahmen auskommt. Dies gilt auch für die Interaktionen der Zöglinge untereinander. Bei den Theoretikern bleibt die Bedeutung der Rahmenbedingungen wenig thematisiert und ohne konkrete pädagogische Konsequenzen. Dagegen zeigen die Erfahrungen und Berichte der Praktiker sehr deutlich, dass das Miteinanderleben nicht ohne spezifische organisatorische, institutionelle und strukturelle Voraussetzungen auskommt.

Am Beispiel des geplanten Tageslaufes soll aufgezeigt werden, dass dort die pädagogischen Prinzipien Führen und Wachsenlassen eine weitere Dimension erhalten und pädagogische Bedeutung erfahren. Mit "Geplantheit" ist im reformpädagogischen Sinne zweierlei gemeint und lässt die Antinomie wieder deutlich erkennen: Einmal die Vorgabe von Orientierungen und Fixpunkten, die die Lebensbedingungen gestalten und zum anderen institutionelle Chancen und Freiräume, die die Selbstbestimmung des Heranwachsenden zulassen.

Zur Illustration sollen aus den verschiedenen institutionellen Kontexten Elemente zu einem fiktiven "reformpädagogischen" Tageslauf zusammengestellt werden, um die Bandbreite und Vielfalt der Möglichkeiten aufzuzeigen.

Den Hintergrund für diesen Tageslauf bilden Vorstellungen von LIETZ, die er 1898 zum Gründungsaufruf der "Deutschen-Landerziehungs-Heime" für die Pulvermühle formuliert hat: "In diesem (im Landerziehungsheim Pulvermühle) will ich zusammen mit gleichgesinnten Mitarbeitern treu das Ziel verfolgen, die mir anvertrauten Kinder zu harmonischen, selbständigen Charakteren zu erziehen; zu (...) Jünglingen, die an Leib und Seele gesund und stark, die praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind, die klar und scharf denken, warm empfinden, stark wollen"(170). Um dieses Ziel zu erreichen, expliziert LIETZ acht verschiedene Grundsätze: Durch die Institutionalisierung einer pädagogischen "Insel" (abgeschieden, in einer landschaftlich reizvollen Gegend); durch Ermöglichung von Beziehungen mit Gleichaltrigen und "vorbildlichen, starken Persönlichkeiten" (Erzieher); durch eine spezielle "natürliche" Lebensweise mit der ihr eigenen Ernährung (kein Alkohol, Abwechslung zwischen körperlicher und intellektueller Arbeit); durch körperliche Ertüchtigung (bei Sport und Spiel); durch körperliche Beschäftigung (Arbeit im Wald, Garten und Werkstätte); durch Entwicklung und Pflege der musischen Fähigkeiten (Instrumentalübungen, Schulkonzerte und Theaterspiel); durch besinnliche Stunden und Zusammenkünfte (Feiern von Gedenktagen, sittlich-religiösen Andachten); durch Unterricht und praktische Übungen nach den Gesetzen der "Erziehungskunst"(171).

Die LIETZ'schen Grundsätze zeigen die gesamte Bandbreite des pädagogischen Arrangements und institutionellen Möglichkeiten der Landerziehungsheime und kann auch vergleichsweise zur Betrachtung anderer sozialpädagogischer Einrichtungen der damaligen Zeit herangezogen werden. Sie beinhalten die Einstellung zum Zögling, die Akzentuierung der "Natürlichkeit" als Filter für die Gestaltung des Lebensfeldes und die Betonung der Ver-

bindung zwischen "Körperlichkeit" und "Intellektualität". Die verschiedenen Stationen des Tageslaufes sollen die einzelnen Elemente in ihrer konkreten Gestaltung und Auswirkung repräsentieren(172).

Der Tag beginnt:

> "In der Frühe, 5 Uhr 45, ertönt der Morgenruf des Waldhorns. Die weißen Wolledecken werden zur Seite geworfen. Die letzten Schläfrigen von den 'Präfekten' (...) geweckt. Die Kleinsten läßt man noch eine Stunde länger schlafen. In Laken oder Decken kommt man von den verschiedenen Seiten her flink zur Ilse gelaufen. Einer der Stärkeren windet die Schotten des Wehres hoch, und das Wasser stürzt hernieder auf Schultern und Nacken der laut Jubelnden. In den Zimmern reibt man sich ab. Schnell sind die 'Wollsocken', die kurzen blauen Spielhosen angezogen; und um 6 Uhr 15 sind alle im Speisesaal versammelt, je eine 'Familie' von etwa 8 Kindern mit ihrem Lehrer an einem Tisch. Ein kurzes Morgenlied wird gesungen. (...) Schnell werden Becher, Teller, Geschirr von allen abgeräumt (...)"(173).
> Dann "... kam die Hausarbeit an die Reihe. Da hatte jeder sein Amt. Der eine goß die Blumen, der andere sorgte für Ordnung in den Schränken, der dritte für die Bücher, die größeren wischten und bohnerten"(174).

Der gemeinsame Beginn am Morgen veranschaulicht einerseits die vorgegebenen Momente und andererseits die Beteiligung der Heranwachsenden in ihren Möglichkeiten:
Das Wecken wird fast ausschliesslich von den Älteren übernommen; die Jüngeren lässt man etwas länger schlafen. Gemeinsam werden die morgendlichen Aufgaben angegangen und erledigt. Kaum Zwang, in einer relativ gelockerten Atmosphäre: fast mühelos und ohne dramatische Auseinandersetzungen gelingt die Verrichtung der Hausarbeiten, geplant und personell festgelegt. Jeder weiss, was er zu tun hat, entsprechend seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Zöglinge werden in die Verantwortung für eine "geordnete" Umwelt hereingenommen, scheinbare Nebensächlichkeiten werden so zum Gegenstand des pädagogischen Arrangements.

"Auf dem großen Schulhofe sehen wir ein bewegtes Bild vor uns: fröhlich tummeln sich die Schar der Jungen und Mädchen auf ihm umher. Einige stoßen den Ball, andere spielen Murmeln, dritte üben sich im Radfahren. Die Glocke ertönt. Quartaner laden uns ein, mit ihnen ins Eckzimmer des Leiters links unten im Wohnhaus zu kommen, um dort einer Geschichtsstunde beizuwohnen. Schnell nehmen alle um den großen Tisch Platz. Einer beginnt das tags zuvor Besprochene wieder zu erzählen, andere verbessern ihn darauf, und nun suchen alle in gemeinsamer Arbeit den neuen Stoff (...) zu erfassen. (...) Schnell sind die 45 Minuten des Unterrichts und die darauffolgende Viertelstunde der Pause verflogen und alle zur Fortsetzung der gleichen Arbeit zurückgekehrt. Gegen Schluß der zweiten Stunde wird eine Gliederung des ganzen besprochenen Stoffes an die Tafel geschrieben, als Anhalt für die schriftliche 'Ausarbeitung' und Nacherzählung, die nachmittags 5 Uhr in der Arbeitsstunde anzufertigen ist. Dann läutet es zum 'Dauerlauf', der, etwa 1 1/2 Kilometer weit, bis zum Kupferhammer von allen unternommen wird"(175).

Der Heimschulcharakter erlaubt einen fast unbemerkten Übergang von der Wohngruppe ("Familie") zum schulischen Unterricht. In gelockerter Atmosphäre, aufgegliedert in Gruppen und nicht in Klassen, verläuft der schulische Alltag. Die einzelnen Unterrichtseinheiten werden sozusagen "schülerzentriert" organisiert und konzipiert: Dem Frontalunterricht wird das Konzept der aktiven Mit- und Selbstarbeit der Schüler gegenübergestellt; eine Lehrplangestaltung, die bisweilen den traditionellen Fächerkanon auflöst. Dieses System wird bis heute in den meisten Landerziehungsheimen praktiziert(176). Diese Konzeption verfolgt vielfältige Intentionen: Hereinnahme der Schüler in die Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung; Orientierung der Stoffauswahl an den Bedürfnissen der Kinder; Abbau des traditionellen Schüler-Lehrer-Verhältnisses; Bildung durch Selbsttätigkeit (in Anlehnung an FICHTE's Modell). Der Lehrer schafft Freiräume, ermöglicht Chancen der Selbstarbeit, greift bisweilen kontrollierend und korrigierend ein; alles Funktionen, die von den Schülern partiell selbst wahrgenommen werden. Was

sich heute mancherorts in Gesamtschulen und Modellschulen mühsam durchzusetzen beginnt, scheint, zumindest vom Ansatz her, in den Landerziehungsheimen realisiert worden zu sein. GEHEEB kritisiert bereits 1910 in der Rede zur Eröffnung der Odenwaldschule: "Die Unterrichtsanstalten, in denen passiv zuhörende Kinder dozierenden Lehrern gegenübersitzen und dann während der schulfreien Hälfte des Tages sich mit dem Versuch quälen, das zu lernen, wovon sie im Unterricht gelernt haben; es kommt darauf an, diese Unterrichtsanstalten in Arbeitsgemeinschaften zu verwandeln (...)"(177). Diese Kritik scheint heute noch genauso drängend zu sein.

Neben der primär intellektuellen Tätigkeit während des "Unterrichts" dient die Handarbeit gleichsam als Kompensation. Hier sind deutliche Prallelen zur sog. Arbeitsschule, wie sie KERSCHENSTEINER konzipierte, zu sehen(178). Für LIETZ galt als Maxime für die Landerziehungsheime: "Wer nicht im Schweiße seines Angesichts, wenn möglich Schulter an Schulter mit Handarbeitern, körperliche Arbeit zu leisten gelernt hat, dem wird die Mehrzahl seiner Volksgenossen unverständlich bleiben"(179). WYNEKEN's Intentionen gehen in ähnliche Richtung: "Der Unterricht in irgendwelcher handwerklicher Arbeit ist für jeden Schüler verbindlich. Durch diese Arbeit soll sich die (...) Jugend zugleich verbunden fühlen mit der großen Masse des arbeitenden Volkes (...)"(180).

Bei allen positiven Absichten und Ansätzen bleibt ein eigentümliches Bild zurück: Arbeitsweltliche Phänomene werden zwar in die pädagogischen Arrangements aufgenommen, d.h. in den Tageslauf integriert, eine Auseinandersetzung erfolgt aber lediglich auf der pragmatischen Ebene. Dem Educandus bleiben Schwierigkeiten und Probleme der "großen Masse des arbeitenden Volkes" weitgehend unbekannt, ebenso wie die sich formierende Arbeiterbewegung mit ihren unterschiedlichen politsichen Mo-

tiven. Arbeitslosigkeit, die Monotonie und die fortschreitende Automatisierung werden aus den Reflexionen ausgeblendet, d.h. die Darstellung und Konfrontation mit der Arbeitswirklichkeit bleiben auf wenige Phänomene beschränkt. Zurecht stellt THIERSCH die ausbleibenden Fragen nach "... den in der strukturellen Gewalt unserer Gesellschaft angelegten Tendenzen, die der Pädagogik die Funktion von Anpassung. Selektion und Unterdrückung von Erfahrung zuweisen, die sie beauftragen, mit der Reproduktion gegebener Verhältnisse und der Erzeugung von Loyalität zu ihnen. (...) Nach der Rolle der pädagogischen Institution und Handlungsmuster angesichts solcher Zwänge, nach Widerstreit von Intention und Repression (...). Wieweit (...) löst Erziehung ihre Ziele ein oder liefert nur eine geschmeidig wohlmeinende Ideologie zu gesellschaftlichen Anpassungsprozessen?"(181). So gesehen bleibt der Stellenwert der handwerklichen und landwirtschaftlichen Arbeit in den Landerziehungsheimen gleichsam im Vorfeld der realen arbeitsweltlichen Bedingungen stehen und erhält bestenfalls als Lern- und Übungsfeld instrumenteller Kompetenzen eine Bedeutung, dessen pädagogischer Wert allerdings nicht zu unterschätzen ist.

> "Auf unserem Rundgang finden wir die einen bei der Gartenarbeit: sie machen unter Anweisung des Gärtners Beete zurecht und legen in Rillen Schoten. Andere treffen wir in der Werkstätte. Sie fertigen mit Hilfe des Tischlers die verschiedenartigsten Dinge, zu denen die Lust sie treibt. Dieser schnitzt sich ein Schwert, jener zimmert sich eine Konsole, der Nachbar ein Kästchen. - Auch der dritten Abteilung ist beim Zeichnen und Modellieren viel Freiheit gelassen. Die Kleinsten formen mit Plastilina, wozu Gestaltungs-, Einbildungskraft und Gedächtnis befähigen und antreiben. Wir sehen, wie mehrere dabei sind, einen Löwen, einen Fuchs (...) herzustellen"(182).

Freisetzen und Förderung künstlerischer und handwerklicher Fähigkeiten vollziehen sich in einem geeigneten Rahmen: Man lässt sie gleichsam"wachsen", "führt" in Form von Anleiten und Helfen, eröffnet Chancen, in einem bestimmten Bereich zur Selbst-

verwirklichung zu gelangen. Daneben steht die körperliche Arbeit auf dem Feld, im Garten, an der Dreschmaschine, im Wald beim Baumfällen und Veredeln; kleine Häuser werden gebaut und Wasserleitungen verlegt. Dies erfordert ein hohes Mass an Verantwortlichkeit der Zöglinge und Erzieher. Wo notwendig und pädagogisch angebracht, nimmt sich der Erzieher zurück und überträgt dem Educandus die Verantwortung. Sei es bei der Versorgung des Gartens oder beim Einbringen der Getreideernte. Der "Plan" schreibt einerseits vor, dass jeder arbeitet und zur Schule geht. Dies kann von den Heranwachsenden nicht umgangen bzw. unterlaufen werden; oder in der Sprache des vorherigen Abschnittes geredet: hier kann nicht ausgehandelt werden. Andererseits ermöglicht der "Plan" für die Zöglinge Freiräume zur Befriedigung subjektiver Bedürfnisse. Die nächste Station des Tageslaufes verdeutlicht das Prinzip eindrücklich:

> "Der Hauptspielplatz (...) ist das Budendorf im Park. Ein Lehrer ist der Bürgermeister. Er weist den Siedlern Plätze an für Hütten und Gärten. Meist sind es Gruppen von 2-5 Jungen, die gemeinsam eine Höhle, ein Zelt oder eine Bude errichten. Abbruchholz und Steine stehen ihnen zur Verfügung. Aus Mauersteinen und Schlick wird ein Herd gebaut. Das ist wichtig; denn Feueranzünden und Kartoffelrösten oder in einer Pfanne braten ist ein Hauptspaß. Mehr noch das Übernachten in den Buden und Zelten, das ab und an in der warmen Jahreszeit erlaubt wird. Vor jeder Hütte ist ein Garten, dessen sorgfältige Pflege zu den Pflichten der Dorfbewohner gehört. In der Mitte ist der Marktplatz mit einem Flaggenmast und einer Sonnenuhr. Dort wird gelegentlich am Abend ein Lagerfeuer angezündet"(183).

Was sich heute in Abenteuer- und Robinsonspielplätzen institutionalisiert hat und Bestandteil freizeitpädagogischer Arbeit wurde, scheint sich in den Landerziehungsheimen eher naturwüchsig ohne differenziertes pädagogisches Konzept schlicht aus den Bedingungen zu ergeben. Die Natur und das örtliche Umfeld bieten genügend Gelegenheit, dass sich die Zöglinge selbst verwirklichen können. Auch hier bleibt der Erwachsene (Lehrer)

im Hintergrund und greift entweder in besonders prekären Situationen ein oder tritt als Organisator auf. Dies gilt auch bei anderen Freizeitaktivitäten: Beim Radfahren, Schwimmen, Spielen an Geräten und mit dem Ball, Turnen in der Halle und im Freien, Indianerspiel, Schlittschuhlaufen, Rodeln, bei Feuerwehrübungen und beim Exerzieren auf dem Hof. Überall sind mehr oder weniger rigide Strukturen vorgegeben, im "Tagewerkplan" ausgewiesen, mit den Elementen des Führens und des Wachsenlassens.

> "Es schlägt sechs Uhr! (...) Tee, vorzüglich bereitet, fehlt auf keinem der Tische. Keiner trinkt ihn ohne Sahne oder Milch. Auch Obst, gekochtes und rohes, ist neben Brot und Butter und Honig reichlich auf den Teetischen vorhanden, auf dem natürlich kein Alkohol zu finden ist. Tee mit 'einem Schuß Rum' ist hier natürlich etwas unbekanntes, lächerliches. Und doch würden Große und Kleine die frugale Mahlzeit hier den ausgesuchten Speisen und Getränken bei Dressel in Berlin vorziehen.
> Nach einer kurzen Bewegung draußen vor der Tür beginnen 6.35 die musikalischen Übungen. Musik wird hier täglich aufs eifrigste gepflegt. (...) Heute bereitet man sich vor zu einem Konzert. (...) Die Jugend soll die musikalischen Werke der großen Meister (...) möglichst kennen lernen. Dazu werden hier drei Mittel angewandt: täglicher musikalischer Vortrag der 'Musikmeister' (Musiklehrer und geübteste Schüler), vor der ganzen Schulgemeinde; tägliche Übungen aller Bürger des Schulstaates in Instrumental- und Vokal-Musik; wöchentliche Vorträge an Winterabenden über die Geschichte der Musik mit besonderer Berücksichtigung des Lebens der Meister und unter Aufführung von Proben ihrer Werke"(184).

Hier werden verschiedene Grundsätze des pädagogischen Konzeptes der Landerziehungsheime deutlich: Nicht ohne Stolz wird von der "naturgemässen" Ernährungsweise berichtet, nach der in allen Landerziehungsheimen gelebt wird: Alkohol (auch Nikotin) ist verpönt und gilt als "Laster" der sog. "Stadtmenschen". Der Primat der Naturverbundenheit zeigt sich auch hier in der Lebens- und Ernährungsweise. Daneben steht die differenzierte musische Förderung, die sich allerdings nicht nur auf Vokal-

und Instrumentalmusik beschränkt, sondern auf das Theaterspiel ausgedehnt ist. Diese Elemente sind Teil des pädagogischen Gesamtkonzeptes, mit dem Anspruch einer ganzheitlichen Förderung.

Der Tag wird mit der "Kapelle" beendet. LIETZ hatte dieses "Konstrukt" von seinen englichen Vorbildern ("big-school") übernommen und für die Landerziehungsheime entsprechend modifiziert. "Kapelle-halten" bedeutet folgendes: In einem besonders dafür vorgesehenen Raum treffen sich alle Mitarbeiter und Zöglinge der Einrichtung und hören "... eine kurze Probe aus einem (...) Klassiker, die stets auch von inhaltlichem Interesse für sie sein muß. Jenen musikalischen Vorträgen entsprechen literarische. Literatur wird hier nicht nach einem Grundriß und nach diktierten Notizen gegeben. Bäumt sich der gediegene Schüler doch selbst schon dagegen auf, über etwas zu hören, was er selbst nicht kennt. Literatur lernt man aus Lesung und Vortrag der Dichterwerke und aus Erzählungen über das Leben der Dichter"(185).Die Form der"Planung" gleicht dem Bisherigen: Der Rahmen für die Beschäftigung mit Musik und Literatur ist abgesteckt; in ihm kann sich Vielfältiges entwickeln. Die Breite der Themen reicht von der Meditation über einen religiösen Text bis zur Auseinandersetzung mit Werken aus der Klassik oder Antike. Dabei wird versucht, Querverbindungen zur aktuellen Situation der Zöglinge herzustellen, wie beispielsweise zu besonderen Ereignissen des vergangenen Tages(186).

Dieser Tageslauf weist die einzelnen Elemente des pädagogischen Gesamtkonzeptes nach und veranschaulicht die vielfältigen pädagogischen Arrangements. Verlassen Erzieher und Zögling diese "pädagogische Insel", so vollzieht sich dies in ähnlichen Strukturen. Die Unternehmungen bieten Chancen, dass sich die Zöglinge gleichsam "erproben" können, in der Auseinandersetzung mit einem anderen Lebensfeld: Man bereist andere Länder und

Gegenden, erkundschaftet unbekanntes Gelände, erweist sich dabei als verlässlich und vorbildhaft:

> "Von Anfang an wurde alljährlich je eine Reise in der Pfingst- und Michaelswoche für sieben bis acht Tage zu Fuß oder Rad von den einzelnen Gruppen (Familien) mit einem Familienleiter unternommen. Das weitere Gebiet ums Heim herum bis zur Ost- und Nordsee, der Weser und Oder, (...) wurde durchstreift. Wir schliefen im Freien und kochten ab, lange bevor man etwas vom 'Wandervogel' vernahm. (...) Die Scheu vor dem Wasser, auch der stürmischen See, wurde überwunden, die Reise, wenn möglich, auf primitiven Fahrzeugen, wie den Teerbooten in Finnland, den Eisenerzschiffen in Norwegen, unternommen. (...) In allen Lagen und Verhältnissen sollte man sich zurechtfinden lernen. Reiseführer haben wir darum mindestens in den ersten Jahren nicht benutzt, grundsätzlich niemals offizielle Routen beachtet. Kein anderes Hilfsmittel gab es, als die Karte. Drei bis vier Wochen kein anderes Gepäck, als das, was man selbst in Ledertaschen oder Rucksäcken auf dem Nacken trug oder ans Rad schnallte. (...) Unsere Jungen sollten und mußten lernen, mit Axt, Beil, Säge, Schneeschuh, Rad, Flinte, Pferd, Motoren, Drehbank und Bott umzugehen, allein in der Dunkelheit ihren Weg zu finden, Nässe und Kälte zu ertragen. (...) Herrliche Gelegenheiten waren es zugleich, echte Kameradschaft, Hilfsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Entsagung und Beharrlichkeit zu erproben"(187).

Wieder dient die Natur gleichsam als pädagogisches Medium und erlaubt den Erwerb spezifischer Kompetenzen. In dieser Art Robinsonade, wie sie u.a. auch für die Wandervogelbewegung typisch war, erweisen sich Zöglinge und Erzieher als Kameraden und Führer. Das Kartenlesen, das Kochen, der Entwurf für den nächsten Tag wird dem Educanden übertragen; Zuverlässigkeit und Hilfsbereitschaft werden zu überlebensnotwendigen Qualifikationen ("Tugenden"). Welche pädagogische Relevanz solche Unternehmungen angesichts des sich breitmachenden Massentourismus im Bereich der Heimerziehung für Kinder und Jugendliche haben können, weisen nachdrücklich Berichte und Erzählungen aktuelleren Datums nach. SPÄTH/JAUSS schreiben rückblickend auf eine Radtour: "Die Jugendlichen und Erzieher hatten mit

dieser Idee eigentlich gar keine pädagogischen Ambitionen verfolgen wollen. Sie wollten einfach eine neue Gegend kennenlernen, wollten ihre 'Leistungsmöglichkeiten' testen, wollten eine Zeitlang zusammenleben - und zwar in einer Umgebung, die auch eine gewisse Herausforderung war, die neu war, unbekannt"(188). Auch hier, in einer scheinbar zwanglosen Atmosphäre ist Planung notwendig und erlaubt allen Beteiligten kein Abweichen. Wir finden dies im Beispiel der Radfahrt in der Forderung nach Disziplin: "... das Radfahren in einer Kolonne erfordert ein Höchstmaß an Disziplin: Abstand halten, aufschliessen, auf den Vordermann achten, Hindernisse wahrnehmen usw., dies alles erzwingt ein soziales Verhalten, das wir in den ersten Tagen (manchmal lautstark) fordern mußten"(189).

Der Eindruck beim Studium reformpädagogischer Schriften zielt im wesentlichen auf Erziehungstheorien, denen die dyadische Erzieher-Zögling-Situation als wesentliches Paradigma dient. Mit diesem Tageslauf wurde ein Stück reformpädagogischer Alltagspraxis beschrieben, die daraufhindeutet, dass zumindest die Praktiker jener Zeit sich über die strukturellen Randbedingungen der dyadischen Beziehung bewusst waren und sich keinesfalls auf die eher abstrakte Konstruktion des Erzieher-Zögling-Verhältnisses beschränkten, sondern im reflektierten und geplanten Alltagsleben eine wichtige und konkrete Aufgabe ihres pädagogischen Handelns erkannten. Obwohl teilweise sehr minutiös geplant wird (siehe den LIETZ'schen Tagewerkplan), bieten sich dem Heranwachsenden genügend Möglichkeiten, sich zu erproben, zu lernen und zu arrangieren. Der geplante Tageslauf stellt sich gleichsam als Orientierungsrahmen für alle Betroffenen dar.

Pädagogischer Takt: Professionelle Künstlerschaft

Der Praktikant kommt zum Erzieher und fragt: "Wie soll ich mit Fritz umgehen? Er verhält sich mir gegenüber immer so aggressiv; ich weiss nicht, was ich tun soll. Wenn Sie etwas zu ihm sagen, dann folgt er widerspruchslos Ihren Anweisungen. Versuche ich's mit Härte, dann reagiert er nicht; versuche ich's mit gutem Zureden, auch das nützt nichts!" "Haben Sie denn während Ihrer Ausbildung nicht gelernt, wie man in solchen Situationen reagiert, d.h. wie man mit schwierigen Jugendlichen umgeht? Trösten Sie sich, mir ging es am Anfang auch nicht anders." "Theoretisch haben wir viel gelernt; da war mir ja auch noch alles klar; aber jetzt in der konkreten Situation!" "Die Erfahrung wird es Sie lehren; Sie dürfen nur den Mut nicht verlieren ..."

So oder ähnlich verlaufen Unterhaltungen zwischen Praxisanleitern und Praktikanten, zwischen einem Erfahrenen und einem Unerfahrenen. Es handelt sich um erzieherisches Verhalten in einer spezifischen Alltagssituation. Das Problem konzentriert sich auf ein zentrales Moment der erzieherischen Profession. Von hier aus könnten sich verschiedene Fragen an die Bedeutung des professionellen Handelns ergeben, die im Kontext reformpädagogischer Prämissen zu beantworten wären: Fragen nach der Relevanz theoretischer Erkenntnisse für alltägliches Handeln, nach den Strukturelementen und der Alltäglichkeit erzieherischer Profession. Zur Konkretisierung der Problematik wird auf zwei Behauptungen aus vorherigen Abschnitten zurückgegriffen.

Es wurde gesagt, dass der qualifizierte Umgang mit der Antinomie Führen und Wachsenlassen professionelle Künstlerschaft sei. Zum anderen wurde im Zuge der Interpretation der eindrucksvollen Szene aus der Schulgemeinde, GEHEEB's Verhalten, als pädagogisch taktvoll bezeichnet, und dabei die Qualifikation

Empathie besonders betont. Vor diesem Hintergrund drängt sich schliesslich die Frage auf, inwieweit taktvolles Verhalten gelernt werden kann; anders gefragt: Kann es im Vorfeld von Praxis, also Alltag, gleichsam am "grünen Tisch" erworben werden? Oder erwächst es aus den vielfältigen Erfahrungen in pädagogischen Interaktionen? Alles Probleme, die sich den Reformpädagogen im Kontext von Theorie und Praxis ebenfalls stellten. Zur Klärung solcher Phänomene erscheint das Konstrukt "pädagogischer Takt"(190) hilfreich "... um die Aufgaben der Praxis vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse und moralischer Maximen zu bewältigen", aber auch, "um zu prüfen, welche Art wissenschaftlichen Zugangs notwendig und hilfreich ist zur Klärung praktischer Probleme, wie Wissenschaft in ihrer Leistungsfähigkeit für praktische Probleme genutzt werden soll"(191). Vor dem Horizont dieser Aufgaben erscheint es notwendig, den pädagogischen Takt in seiner Begrifflichkeit zu klären, nach seinem Erwerb und besonders nach seiner Alltäglichkeit zu fragen. Die derzeitig vielfältigen sozialpädagogischen Probleme, bei deren Lösung unterschiedliche Zugänge gewählt werden (Therapeutisierung und Einzug der humanistischen Psychologie in die Alltagspraxis usw.),können auch mittels des pädagogischen Taktes angegangen werden. In einem knappen Rückgriff auf die geisteswissenschaftliche Tradition soll auf die Relevanz des pädagogischen Taktes im Lichte reformpädagogischen Alltagshandelns eingegangen werden.

Pädagogischer Takt: Organ praktischer Vernunft

HERBART führte den Begriff des pädagogischen Taktes in seiner Göttinger Antrittsvorlesung 1802 ein und charakterisiert ihn als Instanz der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, gleichsam als Ausdruck erzieherischer Kunst. Wissenschaft habe

demnach die Aufgabe, auf diese Kunst, also Profession, vorzubereiten. Sie, so definiert HERBART verallgemeinernd, sei "eine Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die womöglich auseinander als Folgen aus Grundsätzen und als Grundsätze aus Prinzipien hervorgehen"(192). Kunst hingegen "eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen"(193). Vor diesem Hintergrund klärt HERBART das Verhältnis von Theorie und Praxis in ihren verschiedenen Aufgaben: "Die Theorie in ihrer Allgemeinheit erstreckt sich über eine Weite, von welcher jeder Einzelne in seiner Ausübung nur einen unendlich kleinen Teil berührt; sie übergeht wieder in ihrer Unbestimmtheit, welche unmittelbar aus der Allgemeinheit folgt, alles das Detail, alle die individuellen Umstände, in welcher der Praktiker sich jedesmal befinden wird, und alle die individuellen Maßregeln, Überlegungen, Anstrengungen, durch die er jenen Umständen entsprechen muß"(194). Abstinenz gegenüber Theorie und einseitige pragmatische Orientierung, also der Primat der praktischen Erfahrung, sei insofern gefährlich, "... daß bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe, daß erst die Theorie lehren müsse, wie man durch Versuch und Beobachtung sich bei der Natur zu erkundigen habe, wenn man ihr bestimmte Antworten entlocken wolle"(195). Ohne Theorie bleibt Praxis leer und eröffnet keine Möglichkeiten zum alternativen Handeln. Sie erstarrt in einseitigen, d.h. auf purer Erfahrung beruhenden Methoden, ohne Rückbindung auf allgemeine Gesetzmässigkeiten. Wer jenseits von Theorie handelt "... erfährt nur sich, nur sein Verhältnis zu den Menschen, nur das Mißlingen seiner Pläne ohne Aufdeckung der Grundfehler, nur das Gelingen seiner Methode ohne Vergleichung mit den vielleicht weit rascheren und schöneren Fortschritten besserer Methoden"(196).

Ohne Theorie erstarrt Alltagshandeln in Routine; der Erzieher erliegt der eigenen Schludrigkeit und sieht über den "Tellerrand" seiner, in der Praxis erworbenen, Methoden nicht hinaus. Das entscheidende Moment erzieherischer Profession sieht HERBART im pädagogischen Takt, "... des höchsten Kleinods für die pädagogische Kunst"(197). Genauer: "Nun schiebt sich bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt und nur mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in pedantischer Langsamkeit wie ein Schüler mit seinem Rechenexempeln verfährt, zwischen die Theorie und Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade treffen"(198).

So verstandene Profession zielt auf kompetentes Einschätzen der Situation, rasche Entscheidung vor dem Hintergrund von Theorie unter Berücksichtigung der situativen Momente. Dies spricht gegen Uniformität, wendet sich gegen Starrheit in der Anwendung von Methoden und erfordert permanente Reflexion der eigenen Person. Im Rückgriff auf die "vorherbartianische" Zeit erscheint diese Forderung nicht neu: Schon BUNO sah pädagogisches Handeln unter die Maxime des Taktvollen gestellt: "... ein kluger Praeceptor wird sich in die Personen, Zeit und Gelegenheit zu schicken wissen"(199). Dieses "Sich-schicken" zeichnet sich durch Qualifikationen wie "Feingefühl", als das "... innerliche feine Gefühl für das rechte und schickliche, ein feines und richtiges Urtheil"(GRIMM) und "Zurückhaltung" (PEKRUN) aus(200). Bei KANT ist es der "Aktus der Urteilskraft", der feststellt, "... ob es der Fall der Regel sei oder

nicht"(201), jener Akt also, der die besonderen Bedingungen der Situationen berücksichtigt. Für den Kontext erzieherischen Handelns umschreibt dies SCHLEIERMACHER sehr eindringlich: "Nur dann wird das, was die Pädagogik als Regel aufzustellen vermag, richtig angewendet werden, wenn derjenige, der pädagogisch einzuwirken unternimmt, mit richtigem Gefühl und Sinn begabt ist und die verschiedenen Verhältnisse zu würdigen versteht ..."(202). So verstanden, ist der pädagogische Takt "Organ praktischer Vernunft", Handeln in der konkreten Situation vor dem Hintergrund theoretischer Erkenntnisse und praktischer Erfordernisse, oder wie THIERSCH es formuliert: "Verantwortet vom Takt, ist praktisches Handeln im Horizont von Theorie aus den Bedingungen der Situation"(203).

Die reformpädagogischen Vorstellungen zum pädagogischen Takt zeigen auffällige Parallelen zum bislang Gesagten. NOHL prädikatisiert ihn als "feinstes Werkzeug" pädagogischer Kunst; er stehe gleichsam "... zwischen Theorie und Praxis als das entscheidende Mittelglied, als das kluge Gefühl für das Richtige des Augenblicks, für die fremde Lebendigkeit und das ihr Gemäße"(204). Die Affinität zum HERBART'schen Taktbegriff ist offenkundig und deutet zugleich die Relevanz der Praxis für den Erwerb professioneller Kompetenz an. Takt impliziert Produktivität und Spontaneität des Erziehers, ein Handeln aus Echtheit und Sicherheit des Gefühls. Das Gefühl aber, so bei BLOCHMANN, "... begabt mit einer latenten Energie, mit einer Richtung, die von innen stammt, und die die eigentliche Wachheit gibt"(205).

Wachheit entsteht nach HERBART aus der "Besinnung", die sich letztlich zur Theorie entwickelt. Für BLOCHMANN ist Takt nur möglich, wo es eine "innere Richtung" gibt, weder statisch noch eng, manchmal zwingend und ohne Kompromiss. "Das Wesentliche (...) des so 'gerichteten' oder 'gestimmten' Takt liegt in der Offenheit für den Eindruck des Lebens in seiner unendlichen

Variabilität und seiner Dynamik"(206). Was BLOCHMANN hier mit "innerer Richtung" meint, verdeutlicht NOHL im Begriff der pädagogischen Haltung bzw. des "Ethos" und sieht dort eine der Voraussetzungen für pädagogisch taktvolles Handeln: "... die pädagogische Gesinnung, die das Herz jedes echten Erziehers ist (...), die hinter jeder Maßnahme, jeder Institution, jeder Ordnung den Menschen sucht, sein Glück und seine Vollendung" (207). Im Takt spezifiziert sich, was bereits am Beispiel der Haltung und des Bezuges offenkundig wurde: Erziehung zur Selbstbestimmung vor dem Horizont kultureller Normen und Werte. Takt als "... Punkt der eigentlich pädagogischen Produktivität ..."(208), der Erzieher gesteuert durch "inneres Getriebensein" (SPRANGER) und "... mit dem Geist einer Methode vollkommen vertraut ..."(209). Professionell, d.h. taktvoll handeln kann der Erzieher nur "... wenn er das Ziel fest ins Auge faßt. die geistigen Entwicklungsgesetze beachtet und sich die beiden obersten Sätze, die Kinder im Gemüte zu erfassen und zur Selbsttätigkeit anzuregen. zur Richtschnur dienen läßt. Alles andere mag persönlichem Ermessen unterliegen, in diesen Punkten aber herrscht keine Willkür, sondern Gesetzmäßigkeit"(210).

Die Maximen des pädagogisch qualifizierten Handelns sind genannt: Zielbestimmtheit, d.h. den Educandus in seiner Individualität sehen, ihn in der Selbstverwirklichung unterstützen und ihm Chancen im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten eröffnen. Dazu bedarf es eines "Feingefühls" (COPEI) für die individuelle Situation des Zöglings, das Kennen mehrerer Zugänge zur Lösung des Problems, oder wie KERSCHENSTEINER es formuliert, die Fähigkeit "... die angemessene Behandlung samt den zureichenden Mitteln rasch und mit Sicherheit zu erkennen und auch auszuführen"(211). Zusammengenommen als Situationssicherheit, schnelle Beurteilung der Situation (im Rückgriff auf HERBART) und Entscheidung für eine bestimmte Methode, verstanden als einen mög-

lichen Weg und nicht als schematisches, gleichförmiges Vorgehen. So gesehen ist der pädagogische Takt eben nicht nur der "Akt" des Erfassens, Beurteilens, Entscheidens, sondern auch des Handelns. Oder wie THIERSCH es umschreibt, die "... Fähigkeit, ohne regulierende und gleichmachende Schematismen, ohne vergewaltigende Regeln, ohne unangemesse Generalisierungen, vor dem Hintergrund allgemeinen Wissens und allgemeiner Zielorientierung je in der Situation das in der Situation mögliche und angemessene zu tun"(212).

In der Sprache der Reformpädagogik weitergeredet, bekommt pädagogisch taktvolles Handeln etwas "Kunstvolles", in dem entdeckendes Lernen für den Educandus möglich wird, in dem der Erzieher verschiedene Möglichkeiten des Zugangs erprobt, d.h. experimentiert. Das Nebeneinander verschiedener methodischer Zugänge ermöglicht dem Erzieher in der konkreten Situation. auf die Bedürfnisse des Zöglings einzugehen. ohne seine pädagogischen Ziele aus dem Blickfeld zu verlieren und die allgemeinen Gesetzmässigkeiten zu missachten. Der pädagogische Takt bleibt, THIERSCH erweiternd interpretiert, so nicht im Vorfeld von Handeln stehen, d.h. beim kompetenten Beurteilen einer Situation usw., sondern schliesst konkretes Handeln in der Situation ein. Pädagogisch taktvolles, d.h. professionelles Handeln erfolgt dabei im Rückgriff auf Theorie und die von dort gewonnenen Interpretationsmuster für spezifische und komplexe Alltagssituationen. Die Entscheidung für ein bestimmtes Interpretationsschema bleibt ein Wagnis und gibt keine Garantie für erfolgreiches Alltagshandeln. Das Realisieren der gewählten Methode erhält nach FLITNER "... den Charakter von etwas Kunstvollem, auch vom Experimentieren ..."(213). Die Komplexität der Alltagssituationen erfordert vielfältige methodische Angehensweisen, verbietet also den Zugriff mittels einer spezifischen Methode, um den Bedürfnisses des Educandus "... nach Lebensbehauptung,

sozialer Geltung, geistiger Erfüllung, nach Ehre und innerer Gelöstheit ..."(214) gerechtzuwerden. Moderner ausgedrückt: Verwirklichung individueller Glücksansprüche, Erwerb kompetenten Handelns, Zufriedenheit und Harmonie; aber auch die Fähigkeit, sich gegenüber inadäquaten Forderungen zu behaupten. "Taktvolles" Angehen dieser Ziele geschieht nicht ohne Einbeziehung der situativen und institutionellen Bedingungen und darf sich aber andererseits nicht in situativer "Wurstelei" verlieren. Daneben wendet sich der pädagogische Takt, als wesentliches Element professionellen Alltagshandelns, gegen die Verabsolutierung eines bestimmten methodischen Zugriffs. Er zielt gleichsam auf die "Entfunktionalisierung" spezifischer Methodiken, die den Anspruch der Allgemeingültigkeit und Omnipotenz zu erwecken scheinen. Die Wirkungen sind in der Alltagspraxis bisweilen fatal: Misslingt ein bestimmtes methodisches Vorgehen, dann wird es nicht auf seine Tauglichkeit hin überprüft, sondern beispielsweise das Verhalten des Zöglings als irreversibel definiert, oder in therapeutischen Arrangements der Klient als "nicht therapierbar" stigmatisiert. Vielmehr soll pädagogisch "taktvolles" Handeln "... als das sachkundige und engagierte Angehen von Lebensschwierigkeiten auf verschiedenen Ebenen ..."(215) verstanden werden.

Der Erwerb des pädagogischen Taktes

Der Rückgriff auf Bemerkungen von HERBART erscheint auch hier hilfreich: Der Takt "... bildet sich erst während der Praxis; er bildet sich durch die Einwirkung dessen, was wir in dieser Praxis erfahren, auf unser Gefühl. Diese Einwirkung wird anders und anders ausfallen, je nachdem wir selbst anders oder anders gestimmt sind. Auf diese unsere Stimmung sollen und können wir durch Überlegung wirken ..."(216). Die Bedeutung der Alltags-

praxis für die Ausbildung des pädagogischen Taktes ist hier deutlich aufgezeigt und weist auf wesentliche Merkmale hin. Was HERBART hier mit "Stimmung" meint, könnte für aktuelles Alltagshandeln auch als Einstellung oder Haltung interpretiert werden. Hätte die Praxis bei der Herausbildung des pädagogischen Taktes absolute Priorität, so wie dies hier vorschnell angenommen werden könnte, dann würden Parallelen zur derzeitig mancherorts angetroffenen Einschätzung offenkundig: Theorie tauge für die Praxis wenig; qualifiziertes Handeln lerne man erst im Alltag selbst und der Theorie komme bestenfalls eine gleichsam "kosmetische" Funktion zu. Angesichts der Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Alltagsproblemen führt dies leicht zu blindem Pragmatismus, der gerade durch reflektierte Theorie verhindert werden kann. HERBART's Bemerkungen sind dazu aufschlussreich: "Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeiten, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hat"(217). So wird der Theorie gleichsam eine antizipatorische Funktion zugewiesen, wobei HERBART weniger künftiges Erzieherverhalten in konkreten Alltagssituationen thematisiert, als vielmehr die Person des Erziehers. Das Ziel ist konkret und pragmatisch: Der Erwerb spezifischer Qualifikationen wie Wahrnehmen, Interpretieren, Reflektieren usw.: "Durch Überlegung, durch Nachdenken, Nachforschung, durch Wissenschaft soll der Erzieher vorbereiten, nicht sowohl seine künftigen Handlungen in einzelnen Fällen, als vielmehr sich selbst, sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen, die seiner warten, und der Lage, in die er geraten wird" (218). Als Ausgangspunkt solcher Anstrengungen, sozusagen das zu "professionalisierende" Vorschusskapital, sieht HERBART in

"Menschenkenntnis" und der Fähigkeit zur "Selbstbeobachtung". Die aus Lehre und wissenschaftlicher Reflexion gewonnenen Einsichten und Überzeugungen sollen eine "gewisse pädagogische Sinnesart" erzeugen, die dann als Konsequenz "... den beschriebenen pädagogischen Takt hervorbringen könnte"(219).

Das "Prinzip" der Antizipation wendet HERBART auf eine weitere Dimension professionellen Handelns an: Da eine noch so qualifizierte Ausbildung letztendlich durch die Theorie keinen Profi ("Meister der Kunst") hervorzubringen vermag, fordert er die "Erfindungsgabe" als eine wesentliche erzieherische (künstlerische) Qualifikation. Diese bezieht sich einerseits auf konkrete Situationen, denn taktvolles Handeln ist nicht grundsätzlich planbar; andererseits auf das "Objekt" künftigen professionellen Handelns: "Stets schwebe dem Erzieher das Bild einer reinen jugendlichen Seele vor, die sich unter dem Einfluß eines mäßigen Glücks und zarter Liebe, unter mancher Anregung des Geistes und manchen Aufforderungen zum künftigen Handeln unausgesetzt und mit immer beschleunigtem Fortschritt entwickelt. (...) Hat er nun den Knaben sich gedacht, nicht sowohl den er erziehen möchte, sondern der einer trefflichen Erziehung wahrhaft würdig wäre, dann füge er dem Knaben in Gedanken den Lehrer (...), den weisen Lenker von ferne ..."(220) hinzu. Dieses primär idealistische Moment, d.h. der Entwurf eines "idealen" Educandus, scheint sich durch die gesamte geisteswissenschaftliche Pädagogik durchzuziehen; Gedanken die sich bei NOHL, FLITNER und auch SPRANGER wiederfinden lassen. Eine bemerkenswerte Parallele ist in BRECHT's "Geschichten vom Herrn Keuner" aufgezeigt, zweifellos ohne dezident pädagogische Intention: "'Was tun Sie', wurde Herr K. gefragt, "wenn Sie einen Menschen lieben?' 'Ich mache einen Entwurf von ihm', sagte Herr K., 'und sorge, daß er ihm ähnlich wird.' 'Wer? Der Entwurf?' 'Nein', sagte Herr K., 'der Mensch'"(221). Soll dies dem Pädagogen gelingen, so bedarf es der Ausbildung des Taktes, als Instrument der Reflexion

und Antizipation, gleichsam als elementarer Bestandteil erzieherischer Profession. Die Fähigkeiten zur Antizipation und Reflexion zielen auf unterschiedliche Phänomene des Alltags ab: Auf den Entwurf einer "idealen" Persönlichkeit mit entsprechenden Verhaltensweisen und den zu erwartenden Bedingungen professionellen Handelns; Nachdenken über sich selbst als Pädagoge und Mensch, Korrektur und Modifikation des Erzieherverhaltens bei veränderten Bedingungen in ähnlichen Situationen.

Die Reformpädagogen bleiben hinter dem was HERBART zum Erwerb des pädagogischen Taktes so drängend und plausibel formuliert hat teilweise zurück. Hier schieben sich wieder jene idealistischen Momente in den Vordergrund, wie sie bereits bei der Beschreibung des Erziehers als "Künstler" offenkundig wurden. Die verschiedenen Positionen sind durch die bekannten Grundmuster gekennzeichnet: Takt als Begabung oder Intuition; ein Konglomerat aus den Erfahrungen in beruflicher bzw. familialer Sozialisation und genetisch determinierten Persönlichkeitsdispositionen; zuletzt als Resultat theoretischer Reflexionen.

"Natürlichkeit" und "Begabtheit" als Determinanten des pädagogischen Taktes deckt sich mit den allgemeinen Vorstellungen zur erzieherischen Profession. SPRANGER's organologischer Ansatz wurde bereits mehrfach erwähnt: Er sieht den Erzieher mit dem "ursprünglichen Organ" ausgestattet, gleichsam als Garant für qualifiziertes Handeln. SCHOHAUS redet von einem "angeborenen Sensorium"(222), SEYFERT von einer "angeborenen" Kompetenz(223); SCHWERDT vom Takt als "Gnade"(224) und andere wiederum bezeichnen ihn als "Instinktgabe"(225). Diese Auffassungen vertreten jene naturalistische Komponente des pädagogischen Taktes, die in fast jeder anderen Profession sich finden lässt. Was beispielsweise in der älteren Literatur zur klinischen Diagnostik mit dem "klinischen Blick", als elementarer Bestandteil ärztlicher Kunst, prädikatisiert wird, findet seine Entsprechung

in eher handwerklich orientierten Berufen. Dort ist dann die Rede vom "Geschick", "Naturtalent" oder "dem gewissen Etwas", nicht näher definierbar, aber man weiss, was schlechthin damit gemeint ist. Das Dilemma liegt in der Begrenztheit dieser Auffassungen, die wenig Raum für Dynamik und Entwicklung bieten. Schwächt man auch die Postition etwas ab und stellt wie IPFLING fest, dass es "... wohl gewisse angeborene Dispositionen ..." gebe "... die dem taktvollen pädagogischen Verhalten entgegenkommen ..."(226), so bleibt jedoch hier der Takt sozusagen als "unbekannte Grösse" zurück.

Chancen bzw. Möglichkeiten des Erwerbs des pädagogischen Taktes können somit nicht eröffnet werden. Auch die Individualisierung des Phänomens ist wenig hilfreich, wenn beispielsweise BLOCHMANN bemerkt, dass manche Pädagogen den "natürlichen Takt"(227) eben besitzen. Die Sperrigkeit dieser Auffassungen liegt noch auf einer anderen Ebene: So verstandener Takt hat seine Eigengesetzlichkeit, d.h. ist bestenfalls nur vor sich selbst verantwortbar, da er als etwas Gegebenes, also faktisch Vorhandenes verstanden wird. Er ist herausgelöst aus der allgemeinen Verbindlichkeit, d.h. Verantwortlichkeit und kann auch nicht, eine Formulierung von DILTHEY übernehmend, vor den "Richterstuhl der Vernunft" gerufen werden. Der Weg zur Korrektur durch reflektierte Theorie und Alltagserfahrungen erscheint hier ebenso verstellt wie die Verhinderung dysfunktionaler Wirkungen im Umgang mit der Klientel. SCHOLZ bemerkt einleuchtend: "Den pädagogischen Takt kurzerhand als Ausfluß einer bestimmten Persönlichkeit hinzustellen, also zu sagen: der taktvolle Pädagoge schafft sich die Gesetze für sein Handeln selbst ..."(228), nährt sicherlich den Boden für die Argumentation zur Entprofessionalisierung, oder bei den Reformpädagogen gegen eine Professionalisierung. Dieses Verständnis vom Erwerb des pädagogischen Taktes, also naturalistischer Prägung, ist letztlich auch idealistisch gedacht und alltagsmässig nicht verfügbar gemacht. Im Zuge

solcher Sichtweise wird eben erzieherische Profession gleichsam mit "Berufung" gleichgesetzt und der Takt als ein Element gesehen. In dieser Linie weitergedacht - und dies war für manche Strömungen in der Reformpädagogik typisch - konnte sich nur schwerlich so etwas wie eine traditionalisierte Profession entwickeln.

Eine zweite Position kennzeichnet den Erwerb des pädagogischen Taktes gleichsam als Synthese aus subjektiven Sozialisationserfahrungen und angeborenen Persönlichkeitsqualifikationen. KERSCHENSTEINER redet von einer eigentümlichen "angeborenen Feinfühligkeit", ergänzt durch einen "auf eigener Erzogenheit beruhenden pädagogischen Takt"(229). An anderer Stelle wendet er sich gegen die Überbewertung des auf Intuition beruhenden Feingefühls, "... daß es sich (...) bei der angeborenen Befähigung zur Beeinflussung des werdenden Menschen nicht bloß um die intuitive Einfühlung in die jeweilige konkrete Gesamtverfassung der kindlichen Seele handelt, sondern auch um die unmittelbare, oft kaum bewußt werdende Wahl des rechten Mittels aus einem natürlichen, allerdings durch Erfahrung und Übung sehr ausbildbaren sogenannten Takt heraus"(230). Die Elemente "Anlage"und "Übung" hebt auch NATORP verdeutlichend hervor: "... das Beste (...) ist Sache eines durch Anlage und Übung bedingten 'Taktes', das heißt einer durch empirisch zu erwerbenden Geschicklichkeit, 'Fühlung' mit der Seele des anderen zu nehmen"(231). Auch bei dieser Position drängt sich das Begabungsphänomen als konstitutives Element des pädagogischen Taktes auf: Was wir bei COPEI verallgemeinernd als "Feingefühl" sahen, finden wir hier in der "Feinfühligkeit": dort als Voraussetzung, hier als ein Element des pädagogischen Taktes. Dieses zu erwerben - so die Position - scheint kaum möglich. Allerdings glaubt BLOCHMANN, dass die Grundlagen dafür ansatzweise während der familialen Sozialisation gelegt werden können: "Aufmerksamkeit" als Fähigkeit, dem Anderen gleichsam

"Wünsche und Bedürfnisse 'an den Augen ablesen'" zu können. Neben Beibehaltung einer gewissen Spontaneität ("Unbekümmertheit") "... ist mit der Erweckung der kindlichen Aufmerksamkeit etwas Wertvolles geleistet und vielleicht die beste Grundlage gelegt, auf der sich der Takt dann in reiferen Jahren entwickeln kann" (232).

Das Moment der eigenen "Erzogenheit" des Erziehers verdient für einen Augenblick noch aus einer anderen Perspektive die Aufmerksamkeit: Wir sahen bei KERSCHENSTEINER und NATORP "Übung" und "Erfahrung" als Elemente des Takterwerbs betont. Ziehen wir hier zum Vergleich Bemerkungen von BERNFELD heran, so zeigen sich bemerkenswerte Parallelen: Für ihn kommt der "Erzogenheit" des Erziehers - im Kontext des psychoanalytischen Paradigmas - ebenfalls eine nicht unbedeutende Funktion zu. Gleichsam als Voraussetzung für qualifiziertes pädagogisches Handeln (Eingehen von libidinösen Bindungen) fordert er vom Pädagogen die Reflexion der eigenen Biographie, um so zu sein, dass ihn die Kinder "lieben" können. Dazu bedarf es der Aufdeckung der Mechanismen wie Projektion oder Über-Identifikation: Der Erzieher "... muß zu seiner eigenen Kindheit in einem ruhigen, klaren Verhältnis stehen, um nicht sich selbst in den anderen bestrafen, verurteilen, erziehen d.h. verdrängen zu wollen, - und wenn er schon befangen bleibt im Hochgefühl, was er doch für ein Kerl, wie gescheit und wertvoll er doch sei, so muß er doch lebhaft spüren, daß er genau so angefangen hatte wie dieses Kind vor ihm ..."(233). BERNFELD's Antwort auf die Frage nach dem Erwerb pädagogisch "taktvollen" Handelns scheint unmissverständlich: "Die Eigenschaften (...), die den (...) Erzieher als zulänglich charakterisieren, sind entweder von jedem Menschen erwerbbar, oder sie gehören zu einem Typus, der häufig genug ist, um einen beträchtlichen Teil des Bedarfs an Pädagogen aus ihm zu decken"(234). BERNFELD's "Sowohl-als-auch-Standpunkt" er-

öffnet zumindest Chancen: Takt wäre im Umgang mit den Zöglingen gleichsam von jedermann erwerbbar. Dort erreicht der Erzieher - so BERNFELD - jene charismatischen Wirkungen, die in der Führerpersönlichkeit ihren Ausdruck finden. BERNFELDS Verhältnis zum professionellen Erzieher ist aber eigentümlich gebrochen: Zwar sieht er ihn als Arrangeur von Beziehungen der Zöglinge untereinander, sozusagen als fachmännischen Lebensplaner, der auch kritisch hinterfragt. Daneben idealisiert aber BERNFELD den Pädagogen in der Funktion des Erzieher-Führers, als Inkarnation "neuer" Werte und Normen: "Jeder (der Zöglinge) hat auf seine früheren Wertungen, Ideale, Anforderungen (...) verzichtet und den Führer an ihre Stelle in sich gesetzt. (...) In der Gefolgschaft des Führers hat jeder dieselben Ideale, die des Führers (...)"(235). Diese Verabsolutierung muss bedenklich stimmen und macht das BERNFELD'sche Konzept anfällig gegenüber Missbrauch der professionellen Erzieherrolle. Die sonst so kritischen Aussagen zur Funktion von Theorie und Praxis der Erziehungswirklichkeit, beispielsweise zur materialistisch-psychoanalytischen Pädagogik, dürfen nicht über dieses Defizit hinwegtäuschen.

Jenes kritische und reflexive Moment professionellen Handelns bietet der Takt: Neben der Reflexion der eigenen Biographie, sich sozusagen mit ihr zu "versöhnen", oder wie BETTELHEIM deren Ziel in der "Integration der Persönlichkeit" sieht, fordert der Takt den kritischen Umgang und die Reflexion der Funktionen des Erziehers, d.h. er wendet sich gegen deren Idealisierung in Theorie und Praxis.

Die Forderung nach der eigenen Erzogenheit des Erziehers lässt sich auch aus einer anderen Perspektive begründen. Diese kann gleichsam in einer dritten Position aufgezeigt werden, die sich aus Elementen des Konzepts geisteswissenschaftlicher Pädagogik rekonstruieren lässt, wie es beispielsweise WENIGER ent-

worfen hat. Eine Position, welche auf den besonderen Stellenwert von Praxis und der in ihr gegründeten Theorie hinweist, also ähnlich dem,was wir bereits bei HERBART beschrieben sahen. Im Kontext zur Begründung der Wissenschaftlichkeit subjektiver Praxis (vgl. Kapitel I) wurde bereits auf Gedanken von WENIGER verwiesen; sie sollen hier erweitert und zur Beantwortung der Frage nach dem Erwerb pädagogisch taktvollen Handelns herangezogen werden.

Unter der Überschrift "Die persönlichen Voraussetzungen des Volkslehrers und die Lehrerbildung" diskutiert WENIGER die Frage nach dem "geborenen Erzieher". Er warnt eindringlich vor dessen Überbewertung und der scheinbar nicht notwendigen pädagogischen Ausbildung. Mit Hinweisen auf "Genius" und "Meister" kommt WENIGER zu dem Schluss, "... daß es den Anforderungen der Lage gegenüber nicht nur geht um die Stärkung und Förderung der erzieherischen Anlage, sondern noch mehr um die Sicherung des pädagogischen Tuns durch theoretische Vorbesinnung auch bei durchschnittlicher, 'nicht besonderer' oder nicht vorhandener Anlage oder Neigung zum erzieherischen Verhalten, auch für den also, der sich nicht zum Erzieher geboren fühlt oder der seiner erzieherischen Begabung nicht traut oder noch keine Gelegenheit hatte, sie zu erproben"(236). Ausbildung hätte demnach die Aufgabe, dem Pädagogen "... die Grundlagen für jede mögliche Entscheidung mitzugeben (...), die dann jeder Lage gewachsen macht, ohne daß freilich das völlige Gelingen auf irgendeine Art garantiert werden könnte"(237). Es drängt sich in diesem Zusammenhang weniger die Frage nach der Struktur der Ausbildung auf, sondern vielmehr die nach Stellenwert von Theorie und Praxis für den Erwerb taktvollen Alltagshandelns. WENIGER's Antwort auf diese Frage ist radikal: In der Tradition von DILTHEY und SCHLEIERMACHER weist er unter dem Prädikat "Eigenständigkeit" der Erziehung (238) der Theorie und Praxis spezifische Funktionen zu. Pädagogischer Alltag impliziert Praxis

und Theorie; beide stehen in einem dialektischen Verhältnis zueinander, oder wie WENIGER es formuliert: "Praxis enthält Theorie als Bedingung ihres Tuns und wird vollendet zur "Erfahrung" durch Theorie als Folge des Tuns"(239). Die Notwendigkeit einer spezifischen Theorie wird deutlich, wenn WENIGER ähnlich wie HERBART kritisiert: "Das Leiden ist (...), daß dem Ausübenden so oft das Bewußtsein von seiner Theorie oder seinen Theorien fehlt, und daß sie unklar, verschwommen, aus heterogenen und zum Teil trüben Quellen ohne Besonnenheit zusammengesetzt sind (...), daß schließlich überhaupt nicht mehr gewußt wird, daß man 'in der Praxis' theoretische Auffassungen 'versucht'"(240).

WENIGER schliesst zwei Ebenen des theoretischen Zugriffs pädagogischer Alltagsprobleme aus: Zum einen "... die Voreinstellung, die unausgesprochene Fragestellung, die an die Wirklichkeit und die Aufgabe herangebracht wird, das Gerichtetsein auf Gegenstand und Aufgabe ..."(241), gleichsam als Theorie "ersten Grades"; zum anderen - als Theorie "zweiten Grades" - "... was auf irgendeine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt wird, in Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagworten und Sprichwörtern und was es so gibt"(242). Schliesslich die Theorie "dritten Grades", von der WENIGER fordert, dass sie "... als Theorie erzieherischen Verhaltens der Eigengesetzlichkeit der Pädagogik und des pädagogischen Weges entspreche, daß also Pädagogisches zu gestalten und zu decken ist durch pädagogische Theorien"(243). Diese Theorie setze "... ganz einfach und schlicht die Praxis (...) voraus (...) und hat schon eine Berechtigung in der bloßen Analyse der Struktur der Praxis um der Erkenntnis willen"(244). Somit ist der Theorie eine eindeutige Stellung und Funktion zugewiesen; sie resultiert aus der Praxis und deren Bedingungen; sie dient zu deren Erhellung und Durchdringung, Funktionen also, die für Alltagshandeln notwendig erscheinen.

Beim Theoretiker setzt WENIGER "... Befangenheit (...) in der pädagogischen Aufgabe und an das pädagogische Tun ..."(245) voraus; "er muß die Verantwortung der Praxis teilen, ihre Ziele bejahen, von der Verantwortung und von den Zielen aus denken, damit er die Aufgabe überhaupt in den Blick bekommt, damit die Wirklichkeit für ihn nicht stumm bleibt"(246).

Für Alltagshandeln scheint dieses Konzept vorläufig einzuleuchten: Theorie wird immer wieder rückgebunden an die Praxis und deren Bedingungen; sie wird auf Tauglichkeit und Relevanz hin untersucht und abgefragt. Die Theorie muss den Praktiker unruhig machen, sie muss ihn anregen zur kritischen Reflexion seines Handelns und zugleich Chancen zum alternativen Handeln eröffnen. Missverständlich bleibt WENIGER's Konzept auf verschiedenen Ebenen und zeigt auch gleichzeitig deren Begrenztheit als (pragmatische) Wissenschaft: Das Postulat der Eigenständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft, deren Richtigkeit schon LITT eindringlich kritisiert hat(247), und im Kontext anderer Wissenschaften zur Randständigkeit der Pädagogik führte. Zum anderen die eher sekundäre Bedeutung der Theorie innerhalb der Wissenschaft, die leicht zu Verkürzungen und einseitigen Interpretationen führen kann. Wenn Theorie sich vor der Praxis gleichsam zu verantworten hat, so muss dies gleichermassen auch umgekehrt gelten. WENIGER meint: "Nichts ist gefährlicher, als sich in die Abhängigkeit einer Theorie zu begeben ..."(248). Dem muss man entgegenhalten, dass es ebenso fatal ist, sich in der Praxis selbst vor deren Bedingungen gleichsam blenden zu lassen und sich in deren Abhängigkeit zu begeben. Wir hatten gesagt, dass Alltagshandeln oder Alltagspraxis immer Theorie und Praxis beinhaltet; beide dürfen sich nicht gegenseitig behindern, oder wie THIERSCH es formuliert, dass die "Wahrheit" "... nur gefunden werden kann in der gemeinsamen Anstrengung gegenüber den Verkürzungen in der Theorie wie in der Praxis" (249).

Die Forderungen für den Erwerb des pädagogischen Taktes sind aufgezeigt: Als gemeinsame Aufgabe von Theorie und Praxis in ihren unterschiedlichen Zugängen; in der Auseinandersetzung mit Denken und Tun; oder: Reflexion und Aktion. Anders formuliert: Takt bildet sich in der Auseinandersetzung mit der Alltäglichkeit und deren Bedingungen, in der Entdeckung von Widersprüchlichkeiten im Alltag und im Handeln selbst; schliesslich im Entwerfen von künftigen Handlungsmöglichkeiten in konkreten Alltagssituationen. Für den Erzieher könnte dies nach THIERSCH bedeuten, "... daß er sich im Training der Verläßlichkeit seiner Handlungen zu vergewissern lernen muß"(250).

Takt in der Alltäglichkeit

Der pädagogische Alltag mit seinen vielfältigen Problemen drängt die Frage nach dem geforderten pädagogisch taktvollen Verhalten des Erziehers in der konkreten Situation auf. NOHL bemerkt lapidar: "Der gute Erzieher weiß, ohne viel zu überlegen, was zu tun ist und wie es zu tun ist"(251).Für den praktizierenden Pädagogen aber erscheint diese Feststellung wenig hilfreich, deutet allerdings ein wesentliches Merkmal des pädagogischen Taktes in der Alltäglichkeit an: Die Schwierigkeit der Planbarkeit pädagogisch taktvollen Verhaltens. Ein Erzieher kann sich beispielsweise auf ein schwieriges Einzelgespräch mit einem Jugendlichen genau vorbereiten, Inhalte und Intentionen des Gesprächs planend vorwegnehmen und eine Argumentationskette entwerfen usw. In der konkreten Situation erweist sich der Erzieher gerade dann als "taktvoll", wenn er nicht rigide an seinem "Plan" festhält, sondern sich auf die Anforderungen der Situation einzustellen vermag. Dieses "Dilemma" zeigt die Eigentümlichkeit des pädagogischen Taktes, denn taktvolles Verhalten heisst nicht, sich gleichsam spontanistisch und ohne "Entwurf" (Plan) in eine Si-

tuation zu begeben, sondern reflektiert und flexibel mit ihm umzugehen. Ist doch gerade bei Berufsanfängern häufig zu beobachten, dass sie starr und blindlings an ihrem entworfenen Gesprächskonzept festhalten, und sich kaum auf die situativen Bedingungen, etwa eines Gesprächs mit Eltern, einstellen können. Oder sie gehen ohne Vorstellungen in eine solche Unterhaltung und lassen sich sozusagen von dem leiten, was das Gegenüber in die Situation "einbringt". Hier erweist sich der pädagogische Takt in der Alltäglichkeit als "situatives Sensorium"(252), als Feingefühl in der konkreten Situation. ELZER expliziert den "reformpädagogischen" Standpunkt folgendermassen: "Der Takt meint Handeln; er meint, daß ich nicht uniform in jeder Lage gleich "höflich" und gleich "ritterlich" handeln kann. Er fordert den variablen Faktor (...); (er) ... ändert sich je nach dem, wer der andere ist ..."(253).

Zur weiteren Differenzierung müssen nochmals die grundlegenden Dimensionen Führen und Wachsenlassen herangezogen werden; zeigte sich doch deren Relevanz bei der Bearbeitung des erzieherischen Verhaltens im pädagogischen Bezug. Im Alltagshandeln dient der pädagogische Takt den Versuchen, die Antinomie Führen und Wachsenlassen zu synthetisieren. Vor dem Takt verantwortetes Handeln setzt die Zöglinge nicht methodischen "Wechselbädern" aus, wo eine Orientierung kaum mehr möglich ist, sondern gibt auch Strukturen vor und bietet andererseits Chancen zur Selbstbestimmung in pädagogischen Interaktionen: "Taktvolles Handeln ist kein Lavieren, Taktieren, sondern begründetes Handeln von einem Standort aus"(254). KERSCHENSTEINER's "alltagsorientierte" Umschreibung des Taktes ist noch drängender: "Er zeigt sich im täglichen Umgang mit dem Zögling: in der Art, wie wir jeweils mit Lob und Tadel wechseln, wie wir jeweils Lob und Strafe wechseln, wie wir unsere Autorität gebrauchen, wie und was wir verbieten ..."(255). Also Sicherheit bei der Wahl der Mittel, deren Mass und situationsgerechte

Bestimmung, d.h. dass sich der Erzieher in der entsprechenden Situation zurücknehmen muss und sich ein Drängen des Zöglings geradezu verbietet. In einer anderen Situation wiederum muss er zugreifen und einschränken bzw. eingrenzen. Wird Offenheit und Transparenz in pädagogischen Interaktionen angestrebt, so wird der Takt zum Instrument professionellen Handelns. Sehr eindrücklich sind die methodischen "Anweisungen" von LIETZ in "Emlohstobba" zum taktvollen Erzieherverhalten:

> "Nur da darf ich meine leitende Hand zurückziehen, wo ich bereits soweit geführt habe, daß ich nun entbehrlich bin, daß das Begonnene auch ohne mein Zutun fortgesetzt werden kann. Da muß ich es sogar unbedingt tun. Hast Du z.B. das Fußballspiel oder Kricket oder Rudern oder Schwimmen eingeführt, Platz (...) dafür geschaffen, es gelehrt, tüchtige 'Kapitäne' herangebildet; hast Du Handarbeitsstätte und -mittel aufgebracht, Geschicklichkeit im Gebrauch der Werkzeuge bei den Knaben erzielt, einige von ihnen zu tüchtigen 'Werkmeistern' gemacht u.s.w.: nun, so kannst, so mußt Du sogar als 'Lehrer' Dich davon zurückziehen. So wird man auch ohne Dich fortfahren. So brauchst Du nur dann und wann als alter Freund helfend, ratend einzugreifen. (...) Erst, wenn Du die genannten Beschäftigungen ihm lieb gemacht hast, kannst Du versichert sein, daß Dein Zögling (...) (den) Versuchungen nicht anheimfällt. Erst, wenn ihm das Gesunde, Schöne, Nützliche, Gute gewohnt geworden ist, wird er das Ungesunde, Häßliche, Schädliche, Böse vermeiden. - Außerdem sollst Du bei all' diesen beschriebenen Einrichtungen garnicht in erster Linie Lehrer, Vorgesetzter, sondern Kamerad, Freund, Genosse, Mitlernender, Mitspielender sein; sollst wieder jung werden mit ihnen. So wirst Du am besten erziehen"(256).

Hier finden wir wieder jene Funktionen des "reformpädagogischen" Erziehers, die des Führers, Kameraden und Helfers. Der taktvolle Umgang mit ihnen fordert vom praktizierenden Pädagogen, dass er nach Schaffung der Voraussetzungen sich zurücknimmt und den Zöglingen dann beratend und helfend zur Seite steht. Dieses Sich-zurück-nehmen-können scheint eine besondere Bedeutung in pädagogischen Interaktionen zu haben: Trägt beispielsweise der Erzieher einen Konflikt mit einem Jugendlichen in Anwesenheit

anderer Jugendlichen aus, so muss das "taktvolle" Erzieherverhalten die Chance beinhalten, dass der Zögling sein "Gesichtbewahren" kann und er nicht in unausweichliche Situation gedrängt wird, wo er nur noch "unangepasst" reagieren kann. Nicht selten versuchen Erzieher in solchen Situationen vor der Gruppe ihre Macht zu demonstrieren, weisen den Jugendlichen vor der Gruppe zurecht, um ihm und letztlich auch den anderen zu zeigen, wer die Situation strukturiert und die "Fäden" in der Hand hat. Dies mag dramaturgisch sehr eindrucksvoll sein, führt aber den Jugendlichen deutlich ihre Ohnmacht gegenüber dem Erzieher vor Augen. Nehmen wir ein anderes Bild: Auch das "Führen" vollzieht sich nicht in naturwüchsigen Bahnen, sondern muss ebenso taktvoll initiiert und vollzogen werden. Der Erzieher lebt dabei durch sein Beispiel vor, d.h. er zeigt sich dem Zögling als Vorbild. Für die Reformpädagogen geschieht dies "... wenn dem Kinde möglichst große Bewegungsfreiheit in allen harmlosen Dingen gewährt wird und der Zwang nur in den unbedingt notwendigen Dingen herantritt; wenn der Erzieher ferner versucht, das Kind zur Erkenntnis des Notwendigen zu bringen und für Ausübung zu begeistern, besonders durch sein Beispiel"(257). BERNFELD's Forderungen sind noch konkreter: Der Erzieher "... muß vorbildlich sein, um Ideal zu werden; es darf aber die Distanz zwischen ihm und den Geführten nicht allzugroß sein, sonst entsteht eher Anbetung und Resignation als Selbsterziehungswille, es muß die Möglichkeit gegeben sein, sich mit ihm zu identifizieren"(258). Um die hier angedeutete Widersprüchlichkeit auszubalancieren, bedarf es des pädagogisch taktvollen Verhaltens, aber nicht nur um der Balance willen, sondern auch um die in den Widersprüchen liegenden Chancen zu nutzen.

Für den "reformpädagogischen" Erzieher gilt der Takt als Handlungsprinzip für pädagogische Arrangements, als "situationsgerechte Bestimmung des pädagogischen Bezuges"(259). Dort erweist sich die Theorie in ihrer Tauglichkeit, wurde doch ge-

sagt, dass pädagogisch taktvolles Erzieherverhalten wenig planbar und antizipierbar sei. Das Mass für den Zugriff oder die gebotene Zurückhaltung lässt sich ebenso schwer vorherbestimmen, wie die Reaktionen des Zöglings auf dieses Verhalten. Soll der Takt nicht nur als Prinzip professionellen Alltagshandelns eines Pädagogen gelten, sondern zugleich auch als Sensorium für jegliche zwischenmenschlichen Interaktionen, so scheinen KORCZAK's Bemerkungen über den "taktvollen" Menschen nicht nur für den Erzieher gültig zu sein: "Ein taktvoller Mensch übt Nachsicht im Umgang mit streitbaren Geistern, ihm geht es nicht darum, immer Recht zu behalten, er spielt sich nicht auf und mokiert sich nicht über andere, er wendet sich nicht mit dummen Witzen an jemand, der Kummer hat, er redet niemandem drein und gibt keine Ratschläge, wenn er nicht darum gebeten wird, er schwätzt nicht zuviel, er gerät selbst nicht in Zorn und ist stets bemüht, andere zu entschuldigen oder in Schutz zu nehmen. (...) Ungebeten ergreift er niemals Partei, aber er tritt mutig für alle ein, die ungerecht behandelt oder benachteiligt werden. Er fürchtet weder Kameraden noch Erzieher ..."(260).

Zusammenfassende Konsequenzen

Ausgangspunkt der Überlegungen dieses Kapitels war die Behauptung, dass Haltung, Bezug und Takt als konstitutive Elemente des Alltagshandelns bzw. der erzieherischen Profession aufzufassen sind. Es erscheint verführerisch, die Aussagen der Reformpädagogen zum erzieherischen Handeln bzw. zu diesen drei Begriffen unbesehen zu übernehmen und in den Kontext aktueller Kompetenzdiskussionen zu stellen. Verführerisch insofern, da sich Theorie und Praxis der Sozialpädagogik heute ähnliche Probleme stellen, wie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und den einzelnen reformpädagogischen Strömungen(261). Der Zugriff für die Lösung der Probleme der damaligen Zeit war radikal: Ernstnehmen der kindlichen Individualität, personales Engagement des Erziehers im Verhältnis zu den Heranwachsenden, gleichsam im Widerstreit zu kulturellen Wertorientierungen und Anforderungen; Eigenständigkeit des pädagogischen Handelns und der Entwurf einer praxisorientierten Theorie. Eine Radikalität also, die verstanden werden muss als Antwort auf die Fragen und Probleme zu Beginn dieses Jahrhunderts. Das Insistieren auf der pädagogischen Autonomie, das Ausblenden der gesellschaftlichen Funktion von Erziehung, die Nichtaufnahme der Erkenntnisse der zeitgenössischen psychoanalytischen Bewegung und die weitgehende politische Blindheit der Theoretiker und Praktiker machte das Konzept trotz seiner Plausibilität und wichtigen Einsichten anfällig gegenüber Tendenzen, die in den letzten Jahren zunehmend wieder zu beobachten sind. Das Reden von der "Tendenzwende" scheint nur ein Indiz zu sein.

Die in der Reformpädagogik herausgearbeitete und für erzieherisches Handeln gewendete Antinomie Führen und Wachsenlassen, stellt sich heute anders dar als in den Zwanziger Jahren. Verbindliche Werte, die für eine ganze Gesellschaft bzw. Kultur Geltung haben und damit auch für die Pädagogik als Ziel ange-

strebt werden könnten, gibt es so gut wie nicht mehr; Orientierungen werden dadurch erschwert, Weltanschauungen scheinen eklektizistisch wählbar und ablegbar geworden zu sein. Die Palette der Möglichkeiten ist bunt schillernd und reicht bis zu kaum mehr fassbaren Extremen.

Die Wirkungen in Theorie und Praxis der Sozialpädagogik sind unterschiedlich und siedeln sich gleichfalls in verschiedenen Positionen an, teilweise in einer beängstigenden Radikalität: Zwang und Herrschaft wurden in der jüngeren Vergangenheit, wie auch bei den Reformpädagogen, zurecht als Elemente einer repressiven Erziehung kritisiert, deren Attributen sich niemand mehr verschreiben mag. Führen oder Grenzensetzen sind solche Attribute, die oft unhinterfragt mit Repression gleichgesetzt werden und zusammen mit einem Misstrauen institutioneller Erziehung gegenüber eine Art Idiosynkrasie bilden. Auch in die Professionalisierungsdiskussion scheinen solche Einstellungen ihren Einzug genommen zu haben, was die bisweilen totale Übernahme der Methoden aus der humanistischen Psychologie ja deutlich zeigt. In dieser Linie weitergedacht stehen noch mindestens zwei weitere Phänomene, die die Polarität in den Konturen schwierig erscheinen lässt: Aus Angst oder Verunsicherung zielbestimmt und aufgabenorientiert zu erziehen, nehmen sich Erzieher häufig zurück und verharren in der Position des "Standpunktlosen", unter der Prämisse, man dürfe Kinder nicht einschränken und müsse ihrer Entwicklung gleichsam freien Lauf lassen. Daneben die zunehmende Tendenz zu pädagogischen bzw. therapeutischen Spezialisierungen, indem sozusagen jedem Klientendefizit ein Spezialist bereitgestellt wird. Dies kommt einer Zerstückelung der kindlichen Persönlichkeit gleich und widerspricht einem ganzheitlichen pädagogischen Ansatz, der Erziehung nicht nur als Summe von Einzelfunktionen begreift.

Diese Tendenzen sind nicht durchgängig: Der vielfach propagierte Ruf nach Einschränkung und staatlichem Zugriff, nicht nur in der Szenerie der Bildungs- und Sozialpolitik, sondern auch in den sozialpädagogischen Handlungsfeldern, scheint das andere Extrem anzudeuten. Beispiele aus der Jugendhilfe zeigen, dass sich auch hier Restriktion breitmacht und Chancen zur Selbstverwirklichung der Betroffenen eingeschränkt werden (z.B. Schliessung von selbstverwalteten Jugendhäusern oder Reduzierung des pädagogischen Personals im Primarbereich). Auch die Handlungsebene zeigt eine eigentümliche "Tendenzwende", indem zunehmend therapeutische bzw. pädagogische Konzepte sich verbreiten, wo Einschränkung und Beschneidung der Bedürfnisse der Klienten favorisiert werden (z.B. geschlossene Unterbringung in der Heimerziehung, Suchttherapie, Jugendstrafvollzug usw.).

Die bislang skizzierten Gedanken weisen auf Schwierigkeiten, Verunsicherungen, Unzulänglichkeiten, Normen- und Wertinstabilität und Desorientierungen und können verkürzt als "Sinn- und Legitimationskrise"(261) umschrieben werden. Dies alles gleichsam auf dem Rücken des Erziehers austragen zu wollen, wäre unfair und gefährlich. Eine Lösung dieser Probleme scheint nur auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Zugängen zu finden sein. Die Berufung auf die pädagogische, oder hier sozialpädagogische, Autonomie wäre ebenso fatal, wie der Zugriff durch überinstitutionelle Gremien, oder die Zurücknahme der Problemlösung auf die individuelle Ebene, d.h. man fordere vom Erzieher eine Portion Mut und etwas mehr Eigeninitiative. Vielmehr liegt der Zugang zur Bewältigung der anstehenden Aufgaben auf gesellschaftlicher, institutioneller und individueller Ebene, mit den jeweils spezifischen Möglichkeiten und Chancen, in gemeinsamer Verantwortung für die jetzige und kommende Generation (NOHL). Für Theorie und Praxis der Sozialpädagogik bedeutet dies verkürzt, dass sie sich ihrer Chancen bewusst wird und andere Zu-

gänge ebenso zulässt und ermöglicht, wie die Grenzen der eigenen Leistungsfähigkeit und Legitimation erkennt(262).

Das Grundkonzept der Reformpädagogen ist richtig und einleuchtend, muss aber in Bezug auf die "eingeklagten" Begriffe präzisiert und im Horizont derzeitiger Kenntnisse und Einsichten weiter fortgeschrieben werden. Diese momentane Eingrenzung bedeutet nicht, dass daneben auch die Theorie, also die geisteswissenschaftliche Pädagogik, einer Aktualisierung und Erweiterung bedarf. Die Hereinnahme von Erkenntnissen alltagstheoretischer Paradigmen scheint eine Möglichkeit zu sein; diese bedürfen allerdings noch weiterer pädagogischer Präzisierungen(263). Die von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik betonte enge Verflechtung von Theorie und Praxis darf nicht dazu führen, dass Wissenschaft sich ausschliesslich und unabdingbar vor der Praxis zu verantworten hat, oder anders formuliert, Theorie und Praxis dürfen sich nicht gegenseitig okkupieren. Notwendig ist eine Distanz, die ermöglicht, dass losgelöst von der unmittelbaren Alltäglichkeit des Handelns, neue Einsichten gewonnen werden können(264).

Diese angedeuteten Forderungen an die Theorie gehen einher mit denen an den praktizierenden Pädagogen, also Fragen an seine Professionalität: Welche Grundeinstellungen leiten sein alltägliches Handeln? Wie definiert und interpretiert er Situationen? Wie verbindet er Theorie und Praxis? Kann er Distanz bewahren oder sucht er die totale Nähe? Professionalität muss sich ableiten aus dem Recht des Zöglings auf Erziehung, in der Pflicht des Erziehers zu verantwortlichem Handeln in den Schwierigkeiten und Möglichkeiten der Lebensverhältnisse. Profession beinhaltet für diesen Kontext mindestens zweierlei: Eine spezifische Fachlichkeit, die mit der Definition von Situationen beginnt, d.h. im Wahrnehmen, Einschätzen von Sachverhalten und pädagogischen Erfordernissen (was benötigt das Kind? Wie kann ich ihm helfen?

Welche Problemlösungen bieten sich an? Wie gehe ich mit Übertragungen und Stigmatisierungen um? Wo liegen die Grenzen meines pädagogischen Handelns?). Fragen, die vor dem Horizont des pädagogischen Taktes, als zentrale Kategorie der erzieherischen Profession beantwortet werden können. Von einem professionellen Erzieher kann man erwarten, dass er mögliche Motive für ungekonntes Verhalten kennt, institutionelle Zusammenhänge durchschaut und um rechtliche Vorschriften weiss, deren Nichtbeachtung verheerende Auswirkungen haben können. Daneben impliziert Profession Verantwortung des Handelns vor den Betroffenen, den Eltern, den Kollegen, der Institution, nicht zuletzt den intendierten Zielen gegenüber. Dies bedeutet nicht, Verhältnisse prinzipiell so zu akzeptieren wie sie sind, pädagogische Ziele und Methoden unreflektiert zu übernehmen; sondern Handeln im ständigen Widerstreit zwischen Anforderungen und Möglichkeiten, mit dem Ziel eines angemessenen und gelungenen Verhaltens(265).

Dieses Handeln zwingt, Partei für die Möglichkeiten des Heranwachsenden zu ergreifen, als erweiterte Maxime der reformpädagogischen Forderung des Ernstnehmens der kindlichen Individualität. Aufgeben eines solchen Standpunktes kommt einem pädagogischen Ruin gleich: Es wäre verantwortungslos, den Zögling seiner Entwicklungs- und Lebenschancen zu berauben, ihn aus fehlinterpretierter Parteilichkeit in seinem "Hin- und Herflattern" sich gleichsam selbst zu überlassen. "Eigenheit und Eigenrecht" - so WENIGER - bedürfen des Schutzes. Dies darf aber nicht dazu führen, dass der Pädagoge auf dem Standpunkt des "Positionslosen" verharrt und so tut, als habe er an den Heranwachsenden keinerlei Forderungen und Erwartungen zu stellen.

Verantwortliche Parteinahme ist bei den Reformpädagogen nur möglich im Repräsentieren einer entsprechenden professionellen Haltung und im Eingehen einer persönlichen Beziehung zu den Heranwachsenden. Was WENIGER und NOHL mit dem pädagogischen Ethos um-

schreiben, also Haltung oder Verhalten nicht nur in den pädagogischen Interaktionen, muss im Kontext individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ansprüche bzw. Erwartungen fortgeschrieben werden. Wo vor allem die Theoretiker der Reformpädagogik (z.B. NOHL und FLITNER) in der Faszination der neuen Sichtweise das pädagogische Verhältnis idealisieren und weitgehend losgelöst von institutionellen Bedingungen sahen, berücksichtigen gerade die Praktiker die Chancen und Grenzen institutioneller Gegebenheiten. Daneben stellten sie den pädagogischen Bezug keinesfalls als ausschliessliches, allumfassendes pädagogisches Konstrukt heraus, sondern betrachteten die Gleichaltrigengruppe als wichtiges pädagogisches Instrument. Was sich dort unter der Formel "Kameradschaft" vielfältig entwickeln konnte, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass manche Phänomene unbearbeitet und unberücksichtigt bleiben: Die Problematisierung der Eigendynamik des pädagogischen Verhältnisses, d.h. die zur damaligen Zeit durch die psychoanalytische "Bewegung" erkannten Beziehungsphänomene und von BERNFELD für die Erzieher-Zögling-Interaktion weiter fortgeschrieben, wurde nicht aufgenommen. Gerade jene wichtigen Erkenntnisse scheinen zur Erhellung und Reflexion professioneller Beziehungen zu Heranwachsenden relevant zu sein. Wenig problematisiert bleiben auch die Grenzen des pädagogischen Bezuges, als personales Engagement, mit dem Ziel der Veränderung oder Stabilisierung von Verhaltensweisen des Zöglings. Ungekonntes bzw. ungeschicktes Verhalten infolge von Stigmatisierung oder Unterprivilegierung auf der personalen Ebene verhandeln zu wollen, erscheint einseitig und pädagogisch wirkungslos zu sein, wenn nicht gleichzeitig die Sozialisations- bzw. Erziehungsbedingungen Gegenstand kritischer Reflexionen werden. Erziehung ist, um mit BERNFELD zu reden, keine ausschliesslich personale, sondern eine gesellschaftliche Veranstaltung, d.h. sie darf nicht nur in der Dyade gedacht und realisiert werden.

Trotz dieser angedeuteten Defizite bleibt das Konzept des pädagogischen Bezuges faszinierend und für pädagogisches Alltagshandeln anwendbar. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik vergessen derzeitig die Bedeutung der dyadischen Beziehung zwischen Erzieher und Zögling und orientieren sich primär an Gruppen- oder Gemeinwesenarbeit. Die duale Beziehung versteht sich hier keinesfalls als Alternative zu dieser Orientierung, sondern als notwendige und sinnvolle Interaktionsform, deren Möglichkeiten an der Grenze der anderen beginnt. Zeigen doch die Erfahrungen, dass die Gruppe kein "Allheilmittel" zur Lösung der anstehenden Probleme ist. Das pädagogische Verhältnis gilt als Raum des Ausprobierens, des Abarbeitens, des Identifizierens mit einem Erwachsenen, der verantwortungsvoll in dieser Beziehung mit sich selbst und dem Heranwachsenden Probleme angeht und gemeinsam Handlungsstrategien entwickelt. Indem dort personen- und aufgabenorientiert gearbeitet wird, der Zögling und Erzieher gleichsam an sich selbst die Grenzen und Möglichkeiten der eigenen Person erkennen. Solches Handeln "im Vollzug"(266) ist notwendig und sinnvoll. In einer Zeit, wo personale Orientierungen schwierig oder einseitig abgespannt sind ("Hauptsache wir verstehen uns gut"), dürfen die pädagogischen Chancen der dyadischen Beziehung nicht verspielt oder zugunsten therapeutischer Arrangements aufgegeben werden. Dieses Konzept verlangt vom praktizierenden Pädagogen neben verantwortlicher Parteinahme für den Heranwachsenden Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit, gleichsam als professionelle Haltungsdimensionen und Prinzipien des Alltagshandelns. Wo Vertrauen erarbeitet und nicht verspielt werden darf, muss sich der Erzieher als authentischer und verlässlicher Mensch erweisen, um die in der dyadischen Situation gegebenen Möglichkeiten pädagogisch sinnvoll zu nutzen. Dies bedeutet, dass neben dem Erkennen der Begrenztheit der eigenen Person auch die Grenzen der Beziehung erkannt und kritisch reflektiert werden müssen, um nicht der Gefahr der "Be-

ziehungsblindheit" zu erliegen. Dies erfordert Offenheit und Transparenz der pädagogischen Interaktionen, Aushandelbarkeit der Regeln und Normen unter den gegebenen Bedingungen institutioneller und gesellschaftlicher Realität.

Kompetentes Handeln in pädagogischen Arrangements wird bei den Reformpädagogen vor dem Horizont des pädagogischen Taktes geklärt, gleichsam als Konstrukt professionellen Alltagshandelns. Dieses Konzept scheint nur dann sinnvoll, wenn es in einen grösseren Zusammenhang gestellt wird, d. h. nicht nur in den Kategorien des Definierens und Reflektierens gedacht wird. Erst im ständigen Dialog zwischen Reflexion und Aktion erweist sich der Pädagoge als "taktvoll". Takt zeigt sich nicht alleine im Entwurf, in der Reflexion möglicher methodischer Zugänge, sondern im Handeln unter den vorhandenen institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen.

Pädagogische Arrangements müssen institutionell abgesichert bzw. gestützt werden und dürfen nicht auf die Verantwortlichkeit des praktizierenden Pädagogen reduziert werden. Ein Bejahen institutioneller Erziehung erfordert entsprechende organisatorische und strukturelle Voraussetzungen, um "taktvolles" oder "kompetentes" Alltagshandeln zu ermöglichen. Nicht nur der Heranwachsende braucht zur Verwirklichung seiner Lebenschancen einen institutionellen Kontext, sondern auch der Erzieher zur Durchsetzung seines pädagogischen Auftrags.

KAPITEL IV

DIE HANDLUNGSKOMPETENZ DES ERZIEHERS UNTER DEM EINFLUSS SPEZIFISCHER ORGANISATIONSSTRUKTUREN AM BEISPIEL VON MAKARENKO UND BETTELHEIM

Professionelles Erziehungshandeln findet immer in einem institutionellen Kontext statt, der um so grösseres Gewicht bekommt, je "totaler" die Institution ist, in die Erzieher und Zögling eingebunden sind. Diese Feststellung klingt plausibel, ist jedoch in ihren Konsequenzen kompliziert und problematisch:

- Viele Erzieher scheinen schwerwiegende Probleme mit der Institution "Heim" zu haben. Die hohen Fluktuationsraten(1) lassen nicht nur den Schluss zu, dass das Arbeitsfeld Heimerziehung als belastend empfunden wird, sondern dass auch die Arbeitszufriedenheit nicht so hoch ist wie in anderen sozialpädagogischen Bereichen. Die allgemeine Tendenz zur Fortbildung und Zusatzausbildung mag ein Indiz dafür sein, dass sich viele Heimerzieher der Herausforderung des 24stündigen Erziehungsalltags entziehen und sich auf weniger belastende "Spezialistenfunktionen" konzentrieren, die sowohl von der Arbeitszeit wie von den Arbeitsaufgaben her "bequemer" sind. Es kann daher vermutet werden, dass die äusseren Arbeitsbedingungen der Heimerziehung mit ihren bislang ungelösten Problemen - Arbeitszeitordnungen, Schichtdienst, fehlende Aufstiegschancen, unsichere Zukunft älterer Heimerzieher -(2) gegenüber anderen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern immer unattraktiver werden und dass vor dieser "Übermacht" der institutionellen Strukturen und Vorgaben nicht wenige qualifizierte und engagierte Erzieher kapitulieren und sich auf andere Erziehungsbereiche einlassen.

- Diese Entwicklung wird verstärkt durch professionelle Einstellungen allgemeiner Art, die durch das Bestreben, möglichst repressionsfrei zu erziehen, durch die Hinwendung zu nicht-direktiven Erziehungsprinzipien, gleichzeitig auch durch den Verlust der allgemeinen Verbindlichkeit von Werten und Erziehungszielen usw. gekennzeichnet sind. Daraus ergeben sich nicht selten Haltungen, die der Heimerziehung als Angebot der Jugendhilfe die pädagogische Legitimität abzusprechen versuchen. Solche Einstellungen sind als kritisches Bewusstseinspotential durchaus notwendig, sie lassen jedoch für die Heimerziehung einen typischen Konflikt entstehen: Einerseits besteht die Notwendigkeit, massiert auftretende Verhaltensprobleme zu regulieren, die bisher weder in Pflegefamilien noch in Wohngemeinschaften qualifiziert behandelt werden konnten, und dabei soziale Umgangsformen als Lernfeld zu organisieren; andererseits aber der Wunsch, nicht-direktiv mit Kindern umzugehen und ihnen eine freie Entfaltung zu gewährleisten, die nicht durch Regeln, Grenzen oder Leistungsansprüche eingeschränkt wird. Die Bearbeitung dieses Grundkonfliktes in der Heimerziehung greift aber unter dem Einfluss der Ansprüche der "neuen Fachlichkeit" häufig zu kurz und betrifft oft nur Einzelaspekte, indem etwa die Selbstverwaltung des Taschengeldes, der Schutz vor übersteigerten Disziplinanforderungen der Schule oder therapeutisch orientierte Einzel- und Gruppengespräche angeboten werden. Die Verantwortung dafür, wie das Verhältnis von "Führen und Wachsenlassen" bestimmt wird, bleibt damit fast ausschliesslich dem einzelnen Erzieher überlassen und unterliegt dessen persönlicher Fähigkeit, mit Normen oder Normunsicherheiten umzugehen, in seinem Team Einigkeit über pädagogische Grundsätze herzustellen usw. Die Institution als umgebender Rahmen spielt dabei nur die formalisierte Rolle des Arbeitgebers und der Kontroll-

instanz, bleibt aber ansonsten aus dem pädagogischen Handeln weitgehend ausgeblendet und übernimmt keine bewusste Verantwortung für eine begründete pädagogische Alltagsstruktur(3). Nur allzu häufig wird Fachlichkeit allein durch einen möglichst hohen Prozentsatz an ausgebildetem Personal zu dokumentieren versucht, nicht aber durch eine inhaltliche Verpflichtung der Institution Heim, ein pädagogisches Klima zu schaffen, das gemeinsame Diskussionen über Erziehungsziele und Reflexionen über das laufende Verhalten ermöglicht und eine Struktur bereitstellt, in der pädagogisch begründet gearbeitet werden kann.

- Andererseits leben Erzieher manchmal in dem Bewusstsein, dass eine tiefgreifende pädagogische Wirkung bereits von ihrem gekonnten Umgang mit Kindern und Jugendlichen oder durch die Anwendung spezieller Methoden gewährleistet sei. Für die Schwierigkeiten oder Prozesse des Scheiterns machen sie dann die Institution verantwortlich, was z.T. gerechtfertigt sein mag, was jedoch den Erzieher als Teil der Institution nicht in die Verantwortung nimmt. In diesem Zusammenhang muss die Tendenz, in Wohngruppen, Kleinstheimen oder heilpädagogischen Bauernhöfen zu arbeiten, nicht nur als "Reprivatisierung" der öffentlichen Erziehung gewertet werden(4), sondern auch als Bestreben, sich der Institution Heim mit ihren Organisationsformen, Regelsystemen, Kontrollfunktionen usw. zu entziehen. Die durchweg positiven Erfahrungen mit solchen Modellen dürfen keinesfalls geleugnet werden, sollten aber auch nicht darüber hinwegtäuschen, dass der blosse Wechsel vom "Massenmilieu Heim" in eine familienähnliche Atmosphäre allein noch keine qualifizierte Erziehungsarbeit garantiert.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt scheint sich die eingangs dargestellte Einsicht, dass der institutionelle Rahmen das pädago-

gische Handeln des einzelnen Erziehers mitbestimmt, vorwiegend auf zwei Bereiche zu beziehen: einerseits auf die Ansicht, die Institution Heimerziehung zwinge entweder schon durch ihre Struktur zur blossen Anpassung oder lasse die Erzieher letztlich in ihrem Handeln allein; andererseits auf die Meinung, pädagogische und menschliche Selbstverwirklischung könne nur in alternativen Institutionsformen wie Wohngruppen oder Ähnlichem stattfinden(5). Beide Ansichten reduzieren das Problem der Wechselwirkung von Person und Institution auf die einfache Gleichung: "Hoher Institutionalisierungsgrad bedeutet wenig Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen und heisst somit schlechte Pädagogik"; oder "geringer Institutionalisierungsgrad bedeutet grosse Autonomie und damit gute Pädagogik". Demgegenüber scheint es notwendig, die Funktionsweise pädagogischer Institutionen daraufhin zu untersuchen, ob sich hier nicht positive Wirkungen ergeben können, die von einem einzelnen Erzieher in dieser Form gar nicht leistbar sind.

Im Folgenden soll anhand eines Vergleichs von zwei pädagogischen Einrichtungen mit sehr hohem Institutionalisierungsgrad gezeigt werden, wie sehr geplante und zielorientierte Erziehungsprozesse von der Wechselwirkung zwischen Institution und Erzieher abhängen. Die Einrichtungen von BETTELHEIM und MAKARENKO weisen sehr klare und eindeutige Strukturen auf, die z.B. in einem festen Tagesablauf und in gelenkter und geplanter Aktivität zum Ausdruck kommen. Beide Einrichtungen funktionieren nur als ganzheitliches System, bei dem einzelne Elemente nicht isoliert verstanden werden können. Daher ist auch die Handlungskompetenz der Erzieher nur definierbar im jeweiligen institutionellen Rahmen, in dem er seine genaue Funktion zugewiesen bekommt: Es verläuft eine deutliche Linie von der Konzeption des pädagogischen Feldes

über die Struktur des geplanten Alltags und den Verhaltensanforderungen an die Erzieher bis hin zu den Veränderungen in Verhalten und Persönlichkeit der Kinder. Die Beispiele illustrieren, dass gezielte Erziehungs- und Therapieprozesse offenbar nur durch eine konstruierte pädagogische Wirklichkeit erreichbar sind, in der möglichst alle Faktoren pädagogisch nutzbar gemacht werden, die einen Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen haben. Zu diesen Faktoren gehört der Erzieher als ständig anwesender "Spezialist für den Alltag" ebenso wie die materielle Umgebung der Einrichtung oder der reflektierte Umgang mit Zeit und Raum.

Ganz anders als in den oben beschriebenen Tendenzen der gegenwärtigen Heimerziehung ist hier der Erzieher in die Institution integriert, indem er auf die Ideale der jeweiligen Einrichtung von vorneherein verpflichtet wird und durch das Leben in der Institution immer weiter an sie gebunden wird. Diese Tatsache unterstreicht in beiden Modellen allerdings auch die Gesetzmässigkeiten der pädagogischen Provinz, die durchaus kritisch gesehen werden muss; andererseits könnte die Diskussion dieser Beispiele ein Hinweis darauf sein, dass die Heimerziehung als intensive Form pädagogischer Betreuung immer mehr vor der Alternative steht, sich entweder zunehmend total zu engagieren und dabei Blindheit, Provinzialität und bestimmte Merkmale totaler Institutionen zu riskieren, oder sich auf Arrangements wie Schichtdienst, Wohnen ausserhalb der Einrichtung usw. einzulassen und damit zwar Distanz zu halten, die oft notwendige Nähe jedoch zu verlieren.

Der Vergleich macht deutlich, dass erst die Verbindung von Person und Institution eine pädagogisch qualifizierte Bearbeitung des Grundkonflikts zwischen Grenzensetzen und freier Entfaltung ermöglicht, weil nur eine Institution, die sich

bewusst ihrer Verantwortung für ihre pädagogische Struktur stellt, den Erzieher in seinem Handeln wirkungsvoll unterstützen kann. Die Wirkung der Institution ist damit keine unbekannte Grösse mehr, die unkontrolliert und wildwüchsig bestimmte Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen induziert. Vielmehr bestimmt das Milieu als gestaltete Umwelt sowohl in personeller als auch in materieller Hinsicht das gesamte pädagogische Geschehen.

Mit MAKARENKO und BETTELHEIM werden zwei sehr unterschiedliche pädagogische Systeme verglichen, die zunächst nur wenig gemeinsame Elemente zu haben scheinen. BETTELHEIM geht von einer ebenso radikal therapeutischen Position aus wie MAKARENKO von einer radikal pädagogischen. Gerade dieser Gegensatz zwischen psychoanalytischer Milieutherapie und realitätsbezogener Arbeitspädagogik lässt jedoch an den Extrempunkten unterschiedlicher Methoden und Auffassungen gemeinsame Organisationsprinzipien erkennen, die mit den bereits in Kapitel II herausgearbeiteten "Leitlinien" umschrieben werden können: Ganzheitlichkeit, Transparenz, Strukturierung und Perspektive. So unterschiedlich Ziele, Methoden und theoretischer Hintergrund sein mögen, so deutlich kommt die Notwendigkeit dieser pädagogischen Grundsätze im strukturierten Alltag zum Ausdruck.

A. S. MAKARENKO

A. S. MAKARENKO (1888 - 1939) übernahm 1920 nach 15jähriger Lehrertätigkeit die Aufgabe der "Umerziehung jugendlicher Rechtsverletzer" in der "Gorki-Kolonie". Diese Kinder und Jugendlichen waren hauptsächlich Kriegs- und Revolutionswaisen, die durch ihr oft jahrelanges Umherstreunen einen

sehr hohen Grad von Verwahrlosung und Delinquenz erreicht hatten. Räuber und Diebe waren die Regel, jugendliche Mörder keine Seltenheit. MAKARENKO begann unter primitivsten Bedingungen, aus einem verwahrlosten Gutshof gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen einen rentablen landwirtschaftlichen Grossbetrieb aufzubauen.

1928 übersiedelte er mit 120 "Gorkiern" zum Kloster Kurjash, wo innerhalb kurzer Zeit die dort lebenden 280 völlig verwahrlosten Insassen ebenfalls "umerzogen" wurden und als vollwertige Mitglieder ihrer Kollektive lebten. 1930 übernahm er die neu errichtete "Dzierzynski-Kommune" bei Charkow und zog mit 400 Kindern und Jugendlichen dort ein. Hier wurde die produktive Basis seiner Pädagogik auf ein industrielles Niveau gehoben: Die Kommunarden errichteten Fabrikbetriebe, in denen zunächst Möbel, später Bohrmaschinen und Kameras hergestellt wurden. Diese Kommune war nicht nur wirtschaftlich autark, sondern führte auch jährlich Beträge in Millionenhöhe an den Staat ab.

Alle Kinder und Jugendlichen durchliefen den Bildungsgang einer zehnklassigen Oberschule und erwarben gleichzeitig industrielle Qualifikationen als Facharbeiter, da täglich vier Stunden unterrichtet und vier Stunden in der Produktion gearbeitet wurde. Viele der ehemaligen Kommunarden besuchten später mit Stipendien der Kommune die Universität und wurden Ärzte, Ingenieure und Rechtsanwälte.

Diese unbestrittene pädagogische Leistung wurde von MAKARENKO ohne eine besondere fachliche Ausbildung erbracht. Das wenige Handwerkszeug, das er als Hilfslehrer mitbekommen hatte, nützte ihm wenig und war angesichts der eingefahrenen Delinquenz seiner Kriegswaisen wohl auch nicht angemessen. In seinen Überlegungen stützte er sich deshalb auf seinen "praktischen Verstand"(6), auf die Vorstellung vom "neuen

Menschen" der Sowjet-Ideologie(7) und, notgedrungen, auf die mehr als dürftigen wirtschaftlichen Verhältnisse, unter denen er zu arbeiten begann. Diese Grundvoraussetzungen ziehen sich durch seine gesamten Beschreibungen hindurch, ob er sich nun in ständiger Auseinandersetzung mit der "Pädologie" als damals vorherrschender erziehungswissenschaftlicher Richtung befindet oder ob ihn der Zwang zu rentablem Wirtschaften zu Überlegungen führt, die nichts mehr mit den Postulaten der zeitgenössischen Reformpädagogik zu tun haben, sondern die konkret vorgefundene Wirklichkeit als oberstes Erziehungsprinzip einsetzen.

Derart "unpädagogische" Denkmuster bestimmen von Anfang an den Alltag in den Kolonien, die Struktur der gesamten Institution und der sozialen Umgangsformen, die Pläne und Projekte, an denen gearbeitet wird. Der Begriff "Institution" weicht dabei seinem Inhalt nach deutlich vom heutigen Sprachgebrauch ab: Er bezieht sich nicht auf ein Gefüge von verwaltungsmässigen Verordnungen oder pädagogisch vorformulierten Eckwerten oder Konzepte, die den Handlungsrahmen der Pädagogik von den Sachmitteln über die Planstellen bis zu den Methoden hin eingrenzen. Institution ist hier vielmehr als autarkes Lebens- und Arbeitsfeld zu verstehen, das sich sein Interaktionsgefüge selbst schafft und dieses als Tradition fortleben lässt, die von allen Beteiligten aktiv mitgetragen wird. Die Institution ist hier ein Gemeinwesen, in dem sich durchdachte Formen des Zusammenlebens entwickelt haben und in dem die "Organisation" sämtlicher zwischenmenschlicher Lebensäusserungen prozesshaft entwickelt und über unmittelbar einsehbare und transparente Gegebenheiten vermittelt wird.

Der Begriff des "Kollektivs" ist für die Pädagogik MAKARENKO's zentral. "Erzogen werden soll (...) nicht der einzelne Mensch, sondern das ganze Kollektiv ..."(8). Eine "duale Be-

ziehung" oder einen "pädagogischen Bezug" wie bei den zeitgenössischen Reformpädagogen in Deutschland lehnt MAKARENKO ab: "Solch ein Paar gibt es nicht (...). Es gibt die Schule, die Organisation, den allgemeinen Arbeitsstil (...). Nie können Erziehungsmethoden aus der Vorstellung von einem Paar 'Lehrer plus Schüler' abgeleitet werden, sondern stets nur aus einer allgemeinen Vorstellung von der Organisation der Schule und des Kollektivs"(9). Damit vollzieht MAKARENKO einen Schritt, der selbst für die moderne westdeutsche Heimerziehung schwer nachvollziehbar ist: Der absolute Primat der "Gruppenpädagogik" vor der Einzelfallhilfe und der individualisierenden Heilpädagogik geht sogar so weit, dass Erzieher in der Kommune gar nicht mehr benötigt werden, sondern die Kollektive sich selbst erziehen(10).

Die Organisation der Kollektive erinnert äusserlich stark an militärische Formen: Sie sind nach Produktionseinheiten zusammengestellt und bestehen aus 7 bis 15 Mitgliedern, die über Jahre hinweg zusammenbleiben sollen, da die Festigung des Kollektivs als wichtiges Erziehungsmittel betrachtet wird(11). Kollektive werden durch einen gewählten oder ernannten "Kommandeur" vertreten, der die volle Verantwortung übernimmt für Einhaltung der Heimordnung, Organisation der Schularbeit, Erfüllung des Produktionsplans, Schaffung eines kulturellen Niveaus, Gegensteuern gegen negative Neigungen einzelner Zöglinge(12). Auch bei auftretendem Fehlverhalten ist er in erster Linie verantwortlich(13).

Pädagogisch wirksam wird dieses Organisationssystem vor allem durch die Tatsache, dass rundum alle Kollektivmitglieder Kommandeur werden(14) und ihnen eine echte, nicht nur pädagogisch gespielte Verantwortung zugemutet wird. Die Interaktionen sind dabei nicht von der Qualität etwa soziometrisch erfassbarer Beziehungen wie Sympathie oder Antipathie, Gruppen-

führer, Aussenseiter oder Clown, sondern laufen in Form stark ritualisierter Rollen ab, in denen die Dialektik zwischen Unterordnen und Befehlen betont zum Tragen kommt(15). Der Zögling sieht sich also nicht nur bei der Arbeit hohen Anforderungen ausgesetzt, sondern auch in seinen Beziehungen zu anderen: Selbst wenn er erst 13 Jahre alt ist, muss er einem 17jährigen Anweisungen erteilen können, die er selbst im Hinblick auf ein bestimmtes kollektives Ziel durchdacht hat. Er hat keine Möglichkeit, sich dieser Situation zu entziehen, denn es liegen präzise Erwartungen an ihn vor, die er selbst zu meistern hat und denen auszuweichen er selbst als unehrenhaft, also identitätsschädigend erleben müsste. Dieser Zögling richtet sein Handeln, Denken und Fühlen, letztlich seine ganze Identität, auf das Kollektiv aus, in dem er lebt und für das er sich verantwortlich fühlt. Seine früheren gestörten Beziehungen zur Umwelt werden in einer radikalen Weise umgemünzt, denn er hat mit dem Eintritt ins Kollektiv bereits eine Reihe von Alternativen vollzogen, ohne durch langwierige pädagogische oder therapeutische Prozesse dazu motiviert worden zu sein(16): Fehlverhalten oder Verantwortlichkeit, In-den-Tag-hinein-Leben oder Perspektive, Egoismus oder Sozialverhalten.

Dass dies alles keine pädagogischen Sandkastenspiele sind, zeigt die Funktion des "Rates der Kommandeure". Dies ist das zentrale Organ der Selbstverwaltung des Heimes, dem neben den Kommandeuren der Heimleiter, dessen Stellvertreter, der Schulleiter, der Arzt und die Sekretäre des Komsomol(17) angehören. Dieses Gremium nimmt sämtliche Funktionen der Heimleitung einschliesslich der Etatkontrolle wahr, organisiert Vollversammlungen, beschliesst den Produktionsplan und berät über konzeptionelle Fragen(18).

Hier wird der pädagogische Leitsatz MAKARENKO's deutlich:

"Möglichst hohe Forderungen an den Menschen, möglichst hohe Achtung vor ihm"(19). Eine "Überforderung" wird hier gar nicht erst diskutiert, denn die Paarung mit der Achtung gibt offenbar selbst jenem 13jährigen Jungen so viel Selbstwertgefühl, dass er sich in der Lage sieht, über einen mittleren Zeitraum hinweg das Geschick der gesamten Kommune mit zu leiten. Hier werden die ungeheuren Potenzen der Selbstregulierung sichtbar, die durch derart formalisierte Interaktionen entstehen: Ich akzeptiere die Regeln, weil ich mit absoluter Sicherheit selbst in die Situation kommen werde, oder die Situation schon durchgestanden habe, in der ich eben diese Regeln selbst vertreten muss oder sogar gesetzt habe. Ich beginne nicht nur, mir selbst etwas zuzutrauen, sondern sehe mich einer echten Verantwortung für andere ausgesetzt, an der ich wachsen kann.

Der Aufbau einer Identität hängt in erster Linie von kalkulierbaren Sicherheiten und Orientierung an raum-zeitlichen Kontinuitäten, also Zukunft, ab(20).Dies fällt bei ehemals Verwahrlosten um so stärker ins Gewicht, als sich ihre vergangene Existenz vornehmlich nach den beiden Leitkategorien "Unsicherheit" und "sofortige Befriedigung aller Bedürfnisse" richtete. Hier setzt nun MAKARENKO's sehr differenziertes System der Perspektiven ein, aus dem er beinahe eine Weltanschauung gemacht hat. Er unterscheidet zwischen kurz-, mittel- und langfristigen Perspektiven, die er nicht nur auf die Zeiträume privater Zukunftsorientierung beschränkt, sondern gleichzeitig mit sozialen Beziehungen unterschiedlicher Dimension in Beziehung bringt: "Ein wirklicher Antrieb im menschlichen Leben ist die Freude auf das Morgen (...). Das Wichtigste, was wir am Menschen zu schätzen gewöhnt sind, sind Kraft und Schönheit. Sowohl das eine wie das andere wird beim Menschen ausschließlich nach der Art seines Verhal-

tens zur Perspektive bestimmt. Ein Mensch, der sich in seinem Verhalten nach der allernächsten Perspektive richtet, ist der schwächste Mensch. Wenn er sich nur mit den eigenen, wenn auch entfernten Perspektiven begnügt, dann kann er wohl stark erscheinen, erweckt jedoch bei uns nicht den Eindruck von Schönheit und dem wirklichen Wert seiner Persönlichkeit. Je größer das Kollektiv ist, dessen Perspektiven für den Menschen zu persönlichen Perspektiven werden, desto schöner erscheint der Mensch und desto höher steht er"(21). Die angestrebte Einheit zwischen Individuum und Gesellschaft wird bis in die pädagogische Methode hinein zum Ausdruck gebracht: "In der pädagogischen Technik ist die Freude vor morgen eines der wichtigsten Arbeitsobjekte. Zunächst muß die Freude selbst organisiert werden (...). Hier gibt es eine interessante Linie: Von der primitiven Befriedigung durch einen Pfefferkuchen bis zum höchsten Pflichtgefühl"(22).

Damit gibt MAKARENKO ein System sozialen Lernens vor, dem sich seine Zöglinge nicht entziehen können. Die praktische Seite der Perspektivenbildung sah in der Blütezeit der Kommune so aus, dass die verwahrlosten Jugendlichen von den Dächern der Eisenbahnzüge geholt wurden und sich bereits während der ersten Mahlzeit in der Kommune einer zielbewussten Gruppe von Gleichaltrigen gegenübersahen, die ihnen das Angebot machte, hier zu bleiben(23). Dieses Angebot konnte praktisch niemand ablehnen, und schon am nächsten Tag wurden die "Neuen" in den Schul- und Arbeitsbetrieb integriert und hatten die besten Aussichten, eine umfassende Bildung und berufliche Qualifikation zu bekommen. Das überall beschriebene mitreissende Klima in den Kollektiven und der faszinierende Kontrast zur bisherigen Lebenssituation dürften dabei einen wesentlichen Anteil an der "Freude auf morgen" gehabt haben, und die Lebensform in der Kommune begünstigte Planungsfähig-

keit, Umsicht und Zuverlässigkeit als "perspektivische Verhaltensqualitäten". Auf der psychischen Seite dieser Umorientierung spielen Mechanismen eine Rolle, die heute in den Untersuchungen zur Leistungsmotivation(24), zum Lernen am Erfolg(25) und zum Selbstwertgefühl(26) genau beschrieben werden. Danach ist es für die Entwicklung eines Leistungsmotivs entscheidend, dass das zu erreichende Ziel klar definiert ist und stets leicht über dem bisher erreichten Leistungsniveau liegt(27). MAKARENKO's Perspektiven folgen diesem Prinzip: "Ich bin glücklich, daß mein Kollektiv immer klar gesteckte, schwer zu erreichende Ziele vor sich hatte und ihnen entgegenschritt, und daß es sich dabei nicht einfach im Raume fortbewegte, sondern Schwierigkeiten, ja Nöte und Reibungen innerhalb des Kollektivs überwand"(28).

Kennzeichnend für diese Pädagogik ist auch hier die soziale Orientierung, die Vereinzelung und egoistisches Leistungsstreben verhindert und damit auch weitgehend frei ist von den Folgen des gegenwärtig allseits beklagten Leistungsprinzips etwa in der Schule. Auch Erfolg und Selbstwertgefühl sind keine individuellen Erlebniskategorien, sondern werden konsequent an das Kollektiv gebunden. Die Umorientierung von auffälligem und abweichendem Verhalten in sozial erwünschte Kanäle vollzieht sich hier weder als reglementierende Anpassungsstrategie einer von "oben" aufgesetzten Heimordnung, noch als therapeutisch orientiertes Trainingsprogramm für einzelne Jugendliche; vielmehr wird die Perspektive des gesamten Heims zur täglichen, verbindlichen Herausforderung für jeden einzelnen, zum Gelingen des Ganzen beizutragen. Die dabei ablaufenden Lernprozesse sind um so tiefgreifender, je mehr sie sich auf Ernstsituationen beziehen und jedem Jugendlichen das Gefühl geben, durch seine Arbeit und durch sein Verhalten wichtig zu sein für das Gemeinwesen. Die identitätsbildende

Wirkungsweise der Perspektive zielt demnach in letzter Konsequenz auf eine Integration des einzelnen in die Gesellschaft über das Medium des Kollektivs: "Einen Menschen erziehen, heißt ihm die Perspektive seines Lebensweges zu gestalten, an dem die Freuden des morgigen Tages liegen. Man kann eine ganze Methodik dieser wichtigen Tätigkeit schreiben. Sie besteht in der Organisierung neuer Perspektiven, in der Ausnutzung bereits vorhandener und im allmählichen Ersetzen dieser Perspektiven durch wertvollere (...). Stets ist es notwendig, Perspektiven eines ganzen Kollektivs zu schaffen und sie allmählich zu erweitern, bis sie Perspektiven der ganzen Sowjet-Union sind"(29).

MAKARENKO kann somit vorsichtig interpretiert werden als ein Pionier der politisch-pädagogischen Realität, die er für seinen überschaubaren Bereich tatsächlich im Sinne der Einheit von Individuum und Gesellschaft gestaltete. "Der 'neue Mensch' ist für Makarenko nicht ein utopischer Vorgriff, sondern das Ergebnis der Vernünftigkeit der Alltagsarbeit", bemerkt W. SÜNKEL und weist der Kolonie eine avantgardistische Bedeutung zu, indem er sie als "konzentrierten Extrakt der Sowjetmacht" bezeichnet(30). Damit ist aber auch klar, dass man nicht der Hypothese FROESE's folgen kann, der von einer "ideologischen Überlagerung des eigentlich pädagogischen Gedankenguts" bei MAKARENKO spricht und ihn zur falschen Zeit am falschen Platz wähnt(31). Pädagogische und politische Überzeugungen sind bei MAKARENKO nicht zu trennen, wie an den Begriffen des Kollektivs und der Perspektive deutlich wird. Seine programmatische Äusserung, der Wert der menschlichen Persönlichkeit sei die schönste Perspektive, die es gebe(32), lässt allerdings seine tiefe humane Einschätzung des Kommunismus erkennen, in der er sich gleichzeitig zum Individuum bekennt, ohne dessen gesellschaftliche Bedeutung zu leugnen.

Ein weiteres kennzeichendes Merkmal von MAKARENKO's Pädagogik ist seine Auffassung von Disziplin. Im herkömmlichen Bedeutungszusammenhang der gegenwärtigen Heimerziehung wird der Begriff im wesentlichen unter drei Gesichtspunkten diskutiert: Die Heimerziehung wird ihrer objektiven gesellschaftlichen Funktion nach als Disziplinierungsmassnahme für meist proletarische Kinder und Jugendliche angesehen(33); Verhaltensauffälligkeiten und Dissozialität werden oft als gepaart mit "Disziplinlosigkeit" registriert und bedürfen deshalb eines besonderen pädagogischen Zugriffs; schliesslich nehmen pädagogische Techniken der Disziplinierung im Heimalltag einen weiten Raum ein (etwa durch Strafen, "Progressivsystem", Struktur der Routine usw.). Disziplin bedeutet dabei meist, dass sich ein Kind oder Jugendlicher den Forderungen der Erwachsenen möglichst freiwillig fügen soll. Demgegenüber vertritt MAKARENKO eine andere Auffassung: "Die Disziplin darf nicht als Erziehungsmittel angesehen werden, sie ist das Ergebnis der Erziehung, in erster Linie das Ergebnis der Anstrengungen des Kollektivs der Zöglinge selbst, das sich auf allen Gebieten des Lebens äußert: In der Produktion, im Alltag, in der Schule und im kulturellen Leben"(34). Diszipliniertes Verhalten ist damit keine Frage der Folgsamkeit gegenüber Forderungen eines Erziehers und auch keine Folgeerscheinung von Identifikationsprozessen, bei denen ein Kind "dem Erzieher zuliebe" seine Schulbücher sorgsamer behandelt oder sich rücksichtsvoller verhält. Sie ist viel eher das Ergebnis des "organisierten Zusammenlebens" im Kollektiv, das die entsprechenden Verhaltensnormen aufstellt und kontrolliert. Disziplin steht also in ursächlichem Zusammenhang mit den politischen und staatsbürgerlichen Verhaltensnormen der Sowjetunion der zwanziger Jahre: Der qualifizierte Arbeiter, der genau und pünktlich ist, seine Bequemlichkeit überwindet, seine Interessen denen des Kollektivs unterordnet und stolz

darauf ist, auch unangenehme Arbeiten zu verrichten, steht im Vordergrund(35). Die Disziplinertheit eines Kollektivs ist von daher ein Gradmesser seiner allgemeinen sozialen Entwicklung: Rücksichtnahme, Arbeitsmotivation und das Streben nach Genauigkeit in allen Bereichen werden von den Kindern und Jugendlichen in einem Klima gelernt, das von der Begeisterung der gemeinsamen Perspektive bestimmt ist und durch den ständigen Wettbewerb der einzelnen Kollektive untereinander eine laufende Rückmeldung erfährt. Der Stolz auf eine erreichte Leistung, sei es die genau geschliffene Linse einer Kamera oder eine gelungene Theateraufführung, ist nur durch "diszipliniertes" Verhalten möglich und wird als soziales Ereignis gefeiert. Auch der äussere Zustand der Kommune, der sich mit seiner peniblen Sauberkeit und "geordneten Ästhetik" deutlich von den Standards der umgebenden Öffentlichkeit (den "Kulaken") abhob, mag als Beleg dafür gewertet werden, wie sehr die Beherrschung spontaner Impulse des Sichgehenlassens oder der Bequemlichkeit sich zur allgemeinen Lebensform auswuchs. Die innere Umorientierung der Zöglinge findet in disziplinierten Umgangsformen ihren Ausdruck, die ihrerseits wieder die Verhaltensänderung unterstützen und sich über die kollektiven Traditionen auf jeden Neuen übertragen. Disziplin in diesem Sinne ist in ihrer psychologischen Wirkungsweise auf Sicherheit und Berechenbarkeit angelegt, zumal sie unterschiedslos für alle Mitglieder der Kommune verbindlich gemacht wird, also auch für die Erzieher(36). "Disziplin bedeutet Freiheit, sie versetzt die Persönlichkeit in eine geschützte Situation, in eine freiere Lage und schafft das Bewußtsein vom eigenen Recht, von den Wegen und Möglichkeiten, die sich jeder einzelnen Persönlichkeit erschließen"(37).

In der Auffassung der Disziplin als Ergebnis der Erziehung kommt wieder MAKARENKO's Grundüberzeugung zum Ausdruck, dass

nicht der Erzieher, sondern in erster Linie die Umwelt erziehe(38). Die Umwelt ist dabei aber nicht eine Reizkonstellation, mit der der Zögling nur reaktiv umgehen kann, wozu er vorher in seinem Verwahrlostendasein gezwungen war. Sie ist vielmehr eine Grösse, die durch Disziplin für ihn handhabbar gemacht wird und ihm das sichere Gefühl vermittelt, durch einen Prozess zwischen äusserlicher Forderung und innerer Wandlung zum bewussten Gestalter seiner Umgebung werden zu können.

Die Umstrukturierung des Innenlebens der Zöglinge durch äussere Signale und der gezielte Einsatz von Faktoren der äusseren Umgebung leitet sich ab aus dem Bild, das MAKARENKO von seinen Klienten hat: "Ich glaube nicht daran, daß es moralisch defekte Menschen gibt. Man braucht einen Menschen nur in normale Lebensbedingungen zu versetzen, man braucht nur bestimmte Forderungen an ihn zu stellen und ihm nur die Möglichkeit zu geben, diese Forderungen zu erfüllen, dann wird er ein Mensch wie wir alle, ein vollwertiger Mensch, ein normaler Mensch"(39). "Ich interessierte mich schon lange nicht mehr für die Fragen der Besserung, die sogenannten Rechtsverletzer interessierten mich nicht mehr, denn ich sah, daß es keine besonderen 'Rechtsverletzer' gibt, wohl aber Menschen, die in eine schwere Lage geraten sind. Ich erkannte sehr klar, daß ich ebenso geworden wäre wie sie, wenn ich in meiner Kindheit in die gleiche Lage geraten wäre. Und jedes normale Kind, das sich eines Tages ohne Hilfe, ohne Gemeinschaft, ohne Kollektiv, ohne Freude, ohne Erfahrung, mit zerrütteten Nerven und ohne Perspektive auf der Straße wiederfindet, wird sich ebenso verhalten wie sie"(40).

Damit setzt sich MAKARENKO über sämtliche damals vorherrschenden Theorien hinweg und konzentriert sich im Grunde auf

eine mittlerweile zum Gemeinplatz gewordene Forderung der Sozialarbeit: Anfangen, wo der Klient steht. Seine Erkenntnis, "(...) daß es gar keine schwierigen Kinder gibt, (...) daß in den sozialen Beziehungen die Spanne zwischen normalem und abnormem Verhalten sehr unbedeutend, geradezu winzig ist"(41), lässt ihn zu dem Schluss kommen, dass diese winzige Spanne in möglichst kurzer Zeit zurückgelegt werden müsse(42). Diese auch für die gegenwärtige Diskussion ungewöhnliche Ansicht setzte er mit Hilfe der "Explosionsmethode" in die Praxis um. "Was ist eine Explosion? (...) Das allgemeine Bild eines vernachlässigten 'defektiven Bewusstseins' kann nicht mit Fachausdrücken definiert werden (...). Überhaupt ist die Defektivität des Bewußtseins natürlich keine technische Defektivität der Persönlichkeit, es ist vielmehr die Defektivität gewisser sozialer Erscheinungen, sozialer Beziehungen, mit einem Wort, es sind vor allem die gestörten sozialen Beziehungen zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft ..."(43).

Die Interaktionstheorie geht von ähnlichen Voraussetzungen aus: Nicht die "Schlechtigkeit" des Individuums macht es verwahrlost, sondern seine gestörten Beziehungen zur Umwelt. MAKARENKO nimmt als einer der ersten Pädagogen in praktischer Weise einige wesentliche Positionen des Interaktionismus vorweg, indem er das abweichende Verhalten seiner Zöglinge nicht moralisierend oder bedauernd betrachtet, sondern vorurteilsfrei als eine Folge gestörter Sozialbeziehungen wertet. Abweichungen und Störungen liegen für ihn nicht in der Persönlichkeit des Individuums begründet, sondern in seinen verfestigten defekten Interaktionsformen, die es auffällig werden lassen. Die Prozesse von Stigmatisierung, Zuschreibung und Verfestigung sind ihm dabei weniger verstandesmässig als gefühlsmässig bewusst, und genau so "instinktbetont" scheint er

ihre methodische Umkehrung zu betreiben, indem er auf "explosive" Weise die schlagartige Umorientierung des Denkens und Fühlens seiner Zöglinge erreicht. "In einem solchen Fall besteht die einzig mögliche Methode darin, diese defektiven Beziehungen nicht zu erhalten, ihnen keine Entfaltungsmöglichkeiten zu geben, sondern sie zu vernichten, zur Explosion zu bringen. Als Explosion bezeichne ich folgendes: Ein Konflikt wird bis auf die äußerste Spitze getrieben, so weit, daß weder eine Evolution noch ein Wettstreit zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft mehr möglich ist und es hart auf hart geht: Entweder ein Mitglied der Gesellschaft sein oder aus ihr ausscheiden"(44). "Explosion" ist eine harte und radikale Methode, die wenig mit der pädagogischen Haltung im "Jahrhundert des Kindes" oder mit dem behutsamen Vorgehen der zeitgenössisch sich entwickelnden Heilpädagogik gemein hat. Sie tritt in vielfältiger Weise in Erscheinung: Der entschiedene und harte Protest des Kollektivs, der sich in Zorn, Verurteilung, Boykott und Abscheu äussern kann(45), ist nur eine davon; andere Formen bestehen z.B. in den Aufnahmeritualen(46), die positive Schockwirkungen hervorrufen und das tiefgreifende Interesse des Kollektivs an dem "Neuen" demonstrieren oder in der "therapeutischen Ohrfeige", die MAKARENKO in den Anfängen der Gorki-Kolonie einem Zögling verabreichte(47), und die bei ihm selbst eine äusserst nachhaltige Wirkung hervorbrachte. Diese Methode, so einfach sie sich in MAKARENKO's Berichten liest, ist ein hochkomplexes psychisches Geschehen, das mit therapeutischen Schlüsselerlebnissen in der Art eines "hot chair" oder den Dialogen in Synanon bei der Behandlung Drogenabhängiger vergleichbar ist(48). Offensichtlich wird hier mit einem Schlag erreicht, was in anderen Formen erzieherischer Einwirkung oft mühsam und langwierig erkämpft wird. Der existenzielle und unter die Haut gehende Charakter solcher Demonstrationen und Auseinander-

setzungen muss auf die Beteiligten wie eine plötzliche, durchdringende Erkenntnis wirken, dass es ein Leben ausserhalb sozialer Bindungen nicht gibt und dass ein Leben in der Gemeinschaft ungeheuer mitreissend und aufbauend sein kann. MAKARENKO berichtet nur von zehn Fällen von insgesamt über 1000, in denen Jugendliche tatsächlich "davongejagt" wurden, und selbst bei einem Teil dieser zehn hatte die "Explosion" tiefgreifende Umorientierungen zur Folge, indem sie wieder zurückkamen oder später von einem erfolgreichen Leben erzählten(49).

Das Erleben der Explosion steht in den Kollektiven MAKARENKO's weniger unter dem Zeichen der Angst als unter dem der Umorientierung auf eine neue Identität: "Werden die meisten Objekte der Explosionswirkung von der Lawine mitgerissen, haben sie die Möglichkeit, die Katastrophe innerlich zu erleben, so steht das Hauptobjekt der Lawine gegenüber, steht es wirklich âm 'Rande des Abgrundes', in den es bei der geringsten ungeschickten Bewegung unbedingt hineinstürzen muß"(50). MAKARENKO verlässt sich nicht "auf den heilenden Einfluß allein der Evolution, auf das allmähliche Werden des Menschen". Die "schwierigsten Charaktere" und die "schlimmsten Gewohnheitskomplexe" können seiner Ansicht nach nicht evolutionär gelöst werden. "Durch die Evolution verdichten sich, bereiten sich gewisse Dispositionen vor, zeichnen sich gewisse Veränderungen in der geistigen Struktur ab; zu ihrer Realisierung bedarf es jedoch stärkerer Momente, Explosionen, Erschütterungen"(51).

RITA RIETHMÜLLER(52) hat versucht, die Explosion psychoanalytisch zu interpretieren als "Katharsis": "In dem Zögling wird ein Angstaffekt ausgelöst und bis zur Unerträglichkeit gesteigert; im Augenblick der unvermeidbar erscheinenden Katastrophe muß dieser eine so entgegengesetzte Wende gegeben

werden, daß die Angst in Rührung umschlägt (...). Die große Spannungsdifferenz zwischen der Angst und der Rührung bringt die Heilung, die Umkehr des Charakters"(53). Sicherlich sprechen die vermuteten psychodynamischen Abläufe für eine Erklärung dieser Art und es mag durchaus angebracht sein, daraus den Schluss zu ziehen, MAKARENKO habe häufig psychoanalytisch "richtig" gehandelt, ohne es zu wissen(54). Allerdings kann diese Methode der "schnellen Wandlung" nicht allgemein mit psychoanalytischen Veränderungsprozessen verglichen werden, da sich diese in aller Regel über sehr lange Zeiträume hinweg vollziehen und vom entgegengesetzten Konzept des inneren Wachstums ausgehen, das schliesslich die äusseren Verhaltensänderungen hervorruft. Die Explosion ist ein psychisches Geschehen, das sich aus einer klar definierten sozialen Situation heraus entwickelt und an aktuelle Vorgänge im Alltag gebunden ist und auf Phantasien oder bislang unverarbeitete Konflikte des Zöglings keinerlei Rücksicht nimmt, sondern ihn unausweichlich in eine sehr reale und gegenwärtige Entscheidungssituation stellt, der er sich nicht entziehen kann.

Neben der Explosion, die aussergewöhnlich ist und selten vorkommt, steht der Alltag als Dauerereignis. Er ist bei MAKARENKO streng "organisiert" und weist eine pädagogisch durchdachte Struktur auf, die eine deutliche Wirkung auf die Zöglinge hat. Gemäss dem obersten Grundsatz von der Dialektik zwischen Forderung und Achtung spannt sich vom Morgen bis zum Abend ein weiter Bogen aus Anstrengung, Arbeit und Aktivität. Auch die Zeit, die neben den täglichen vier Stunden Arbeit und vier Stunden Unterricht zur Verfügung steht, ist angefüllt mit Sport, Theateraufführungen, Musik, Diskussionen usw.; die Berichte lassen erkennen, dass es weder Leerlauf noch Langeweile gab. Die Eintönigkeit der täglichen Routine wird durchbrochen von Festen, Ferienfahrten, neuen Projekten und Träumen(55).

Der einzelne Alltag als solcher ist zunächst gar nicht als pädagogisches Unternehmen ausgewiesen; er gewinnt seine erziehende Bedeutung erst durch die Perspektive, die das Handeln der Kolonisten lenkt. Die ständige Spannung, unter der sie leben, lässt sie Routine und Anstrengung bewältigen, ohne dass schädigende Wirkungen von Stress entstehen: Jeder Zögling weiss, was zu jeder Zeit des Tages zu tun ist, welchem Zweck seine Anstrengung dient und welches Ziel gemeinsam angestrebt wird. Der Alltag in der Kolonie bekommt damit eine Richtung, die ihn grundsätzlich als logisches Element in einer Kette von anderen Alltagen erscheinen lässt, die alle auf ein Ziel hinsteuern. Perspektive wird damit zum alltags-überdauernden Konzept, das das fortlaufende Verhalten von Grund auf steuert: Wer mit gleichgesinnten anderen an der Verwirklichung von Träumen und Projekten arbeitet, vergeudet seine Kraft nicht mit unnützen, schädlichen oder delinquenten Aktivitäten. Die "Freude auf den nächsten Tag" und der ständig wiederkehrende gemeinsame Erfolg setzen sich als sichere Konstante im Erleben der Kinder und Jugendlichen fest und stabilisieren ihre Persönlichkeit durch Forderung und Achtung.

Ein weiteres Merkmal der Alltagsstruktur sind die äusseren Formen, die meist als Rituale und Traditionen ablaufen und einen deutlichen Symbolwert für die Ideale besitzen, an denen gearbeitet wird. Der äussere Eindruck der Kolonie wird als wichtiges Element der allgemeinen Atmosphäre begriffen, die sich wohltuend auf das Verhalten auswirken soll. Dazu gehören nicht nur die ästhetische Gestaltung der Aussenanlagen(56) und die peinliche Sauberkeit der Gebäude(57), sondern auch Fahnen, elegante Uniformen, in denen eine Musikkapelle die "Neuen" vom Bahnhof abholt(58), oder eine Wache am Gebäudeeingang(59). Der Tag beginnt mit dem "Tagesbefehl" der

Kommandeure, bei dem die Aufgaben für die einzelnen Kollektive verteilt werden, und endet mit formalen "Vollzugsmeldungen"(60). Besondere Situationen wie etwa das Einberufen einer Vollversammlung oder unerwartete Materiallieferungen werden mit Trompetensignalen angekündigt(61). Statusunterschiede werden mit offiziellen Bezeichnungen wie "Zögling", "Kolonist" oder "Kommunarde" belegt(62). Solche militärisch anmutenden Formen dürfen nicht als ideologisch motivierte "Wehrertüchtigung" gewertet werden, sondern entsprechen stark kodifizierten Ritualen der Kollektiverziehung. Der tiefere Sinn solcher "spielerisch-militärischen Formen"(63) liegt vermutlich in ihrer rituellen Gleichförmigkeit, die sich als "emotionales Gerüst" im Erleben niederschlägt: Die Zügelung der Impulse ehemals Verwahrloster durch strenge Umgangsformen wird eingebettet in ein System von attraktiven sozialen Positionen, die für jeden erreichbar sind und mit ihren Achtung und Ehrerbietung fordernden Symbolwerten die gesamte Motivationsstruktur eines Zöglings umorientieren. Dies muss in dem pädagogischen Zusammenhang gesehen werden, dass ein Jugendlicher, dessen höchstes Ziel es früher war, der geschickteste Strassenräuber zu sein, es jetzt plötzlich als höchste Ehre empfindet, Fahnenwache halten zu dürfen oder stolz über die geleistete Arbeit seines Kollektivs zu berichten. MAKARENKO macht sich hier Mechanismen der Jugendkultur zunutze, wie sie auch in den Rangordnungen von Pfadfindern oder in der Symbolwelt von Rockergruppen zu finden sind, ohne dabei der Gefahr faschistoider Führer-Gefolgschafts-Strukturen zu erliegen, denn jeder kann und muss einmal Kommandeur werden. Dazu kommt, dass eine Kolonie von einigen hundert Kindern und Jugendlichen ohne äusserliche Organisationsformen nicht auskommt, vor allem dann, wenn sie sich als Gemeinwesen versteht, in dem verbindliche Werte und gemeinsame Ziele inhaltlich zum Alltag gehören.

Der spielerische Charakter solcher symbolischen Ausdrucksformen kann jedoch nicht über den Ernst-Charakter des täglichen Lebens hinwegtäuschen, der für die Zöglinge beginnt, sobald sie ihren Fuss auf das Gelände der Kolonie gesetzt haben: Vom ersten Moment an sind sie gefordert, erleben die Klarheit nicht nur der Forderungen, sondern auch der Beziehungen zwischen den Kommunarden und erreichen ihre Menschenwürde durch eine Achtung, die nicht pädagogisch gespielt wird. Ihr Alltag ist von Anfang an, ohne jeden pädagogischen Schonraum, durch Ernstsituationen bestimmt, an denen sie sich nicht vorbeimogeln können. Das Wachstum ihrer Identität, die Neuorientierung ihres Fühlens und Denkens, wird nicht erst nach einer "psychosozialen Moratoriumsphase"(64) eingeleitet, sondern beginnt bereits in den ersten Stunden in der Kolonie, in denen ihnen vermutlich gerade jene Symbole auffallen, die sie aus ihrem früheren Leben nicht kennen und auf die sie jetzt von ihrem neuen Kollektiv verpflichtet werden.

Die Organisation und perspektivische Struktur des Alltags und seine äusserliche Gestaltung mit Symbolen wird ergänzt durch die Vorbildwirkung des Erziehers, die sich an vermeintlichen "Kleinigkeiten" festmacht: "... Kleinigkeiten wie die, ob Sie sich jeden Tag rasieren oder nicht, ob Sie sich täglich die Schuhe putzen oder nicht. Ein Erzieher, der ein zerknülltes, schmutziges Taschentuch aus der Tasche zieht, ist schon kein Erzieher mehr"(65). Auch MAKARENKO's Ausführungen über Körperhaltung und Stimmbeherrschung des Erziehers(66) belegen, wie deutlich er alltagsmässige Interaktionsformen von kleinen Details abhängig macht. Dabei wendet er sich ausdrücklich gegen die Ansicht der "Pädologie", man müsse in gleichmässigem, verstehendem Ton mit den Kindern reden, um ihnen Lob oder Tadel zu vermitteln. "Nicht nur der Zorn, sondern jedes lebendige Empfinden steht meiner Ansicht nach im

Gegensatz zu einer gleichmäßigen Stimme. Man muß sich eine ganze Stufenleiter von der bloßen Unzufriedenheit bis zum Zorn vorstellen (...). Ich wußte, was es heißt, 'guten Tag' in trockenem, reserviertem Ton und 'guten Tag' in ruhigem, gütigem Ton zu sagen; oder: 'das ist alles, du kannst gehen' in strengem, kaltem Ton und 'das ist alles, du kannst gehen' in reserviertem, aber weichem Ton (...). Ich habe meine Mitarbeiter wiederholt veranlaßt, sich mit solchen Übungen zu beschäftigen"(67). Solche Einstellungen sind keine Pedanterie, sondern ein Ergebnis der Erkenntnis, dass die Umwelt erzieht. Der Pädagoge ist damit in seinem Verhalten nicht allein auf verbale Kommunikationsformen angewiesen, er kommt ohne metakommunikative Interaktion nicht aus. Er wirkt auf die Zöglinge auf funktionale Weise, ob er sich dieser Wirkung bewusst ist oder nicht. Die Forderung, Tonfall und äusseres Erscheinungsbild pädagogisch nutzbar zu machen und gezielt einzusetzen, ist von daher nur eine logische Konsequenz der allgemeinen Einschätzung MAKARENKO's: Erziehung ist für ihn ein Geschehen, das sich zwischen den Jugendlichen ebenso abspielt wie zwischen dem Erzieher und dem Zögling, zwischen der dinglichen Umwelt und dem Erleben des Kindes ebenso wie zwischen der festen Regelstruktur und der transparenten Organisation des Heimbetriebs.

Den Alltag in den Kolonien kennzeichnet also eine feste Struktur, in der sämtliche Aktivitäten und Funktionen vorgeplant sind und alle Lebensbereiche "organisiert" sind. Das gesamte Arrangement ist für die Kinder und Jugendlichen auf Unausweichlichkeit angelegt, und der verhältnismässig geringe Spielraum, der ihnen bleibt, liegt in erster Linie in der Perspektive. Die umfassende "Verplanung" des Lebens in der Kolonie trägt deutliche Züge der totalen Institution, nicht nur, weil an ein und demselben Ort gewohnt, gearbeitet und ge-

spielt wird(68), sondern auch durch die ausnahmslose Verpflichtung aller "Insassen" auf ein zentral entworfenes Programm. Doch gerade an diesem wichtigen Punkt laufen die Grundsätze MAKARENKO's der totalen Institution entgegen: Diese Verpflichtung geschieht nicht durch einen verordneten Verwaltungsakt oder die einsame Entscheidung der Heimleitung unter Androhung von Sanktionen wie in der totalen Institution, sondern wird von den "Insassen" selbst auferlegt und mit Begeisterung getragen. Und gerade dieser Enthusiasmus und die ständige "Vorwärtsbewegung" der Kollektive durchdringt den Alltag als emotionales Element und lässt bei Arbeit und Anstrengungen jene "Dur-Stimmung"(69) entstehen, ohne die die Perspektive als Zukunftsentwurf nur halbherzig bleibt. MAKARENKO's Alltag ist von daher in erster Linie ein totales Kontrastprogramm zum früheren Leben der Zöglinge, das ihnen Rückfall und Ausweichen in Delinquenz erschwert und sie stattdessen in eine planmässige und zielgerichtete Lebensform zwingt.

In diesem System hat folgerichtig auch der Erzieher eine Funktion, die der üblichen Vorstellung widerspricht. Um mit dem auffallendsten Merkmal zu beginnen: "Die Hauptaufgabe unseres Erziehers ist keineswegs, zu erziehen (...). Nicht der Erzieher erzieht, sondern die Umwelt"(70). Damit wird der funktionalen Erziehung(71) der absolute Vorrang vor der "intentionalen" gegeben - ein im Handeln MAKARENKO's durchaus logisches Vorgehen. Allerdings wirkt die Umgebung nicht blind wie der "heimliche Lehrplan" oder die "verborgenen Miterzieher", sondern als gestaltete Umwelt und perspektivisch organisiertes Dasein. Die Regulierung des Verhaltens erfolgt also nicht durch Appelle, Gespräche oder erzieherisch gemeinte Einwirkungen, sondern durch die Logik der Arbeit: "Von unserem Standpunkt aus ist die wirtschaftliche (ökonomische) Sor-

ge das elementare Objekt der Erziehung (...). Nur das Miterleben wirtschaftlicher Sorge kann einen mächtigen Antrieb geben, einerseits für die Herausbildung der notwendigen Eigenschaften des Kollektivs und andererseits für die logische Rechtfertigung der Verhaltensnormen der Persönlichkeit im Kollektiv"(72). Die Organisation des gesamten Lebens der Kommune um den "Angelpunkt der Produktion" lässt die übliche erzieherische Funktion zurücktreten. Der Erzieher nimmt genau wie die Zöglinge an der Wirtschaft der Kommune teil. "Beaufsichtigung und gute Lehren, sittliches Beispiel und Zwang sind nur insoweit am Platze, als sie durch eine für jeden verständliche wirtschaftliche Logik zu rechtfertigen sind (...). Mit einem Wort: Der Erzieher ist nur der lebendige Faktor, dessen Zweck es ist, die in Beziehung auf ihn und dem Zögling äußeren Erscheinungen der Wirtschaft und des alltäglichen Lebens zu regeln"(73).

Neben der Teilnahme an der Produktion, ihrer Organisierung und Verwaltung ist der Erzieher für sämtliche "pflegerischen" und beobachtenden Arbeiten zuständig(74). Dabei besteht grundsätzlich ein höherer Anspruch an ihn als in traditionellen Kinderheimen, denn er muss die Perspektive einzelner Zöglinge und des ganzen Kollektivs betreuen und anleiten. Die Organisation und Leitung einzelner Abteilungen nimmt er zusammen mit dem diensthabenden Kommandeur wahr(75). Erzieherische Routinetätigkeiten wie Wecken, Mahlzeiten gestalten oder Schulaufgaben betreuen sowie Methoden der Konfliktsteuerung werden vom Kollektiv selbst getragen(76). Damit entfallen so berüchtigte Mechanismen wie "Erziehungskrieg" oder "Feuerwehrfunktion". Die relativ schnelle Verhaltensänderung der Zöglinge, die durchgehend beschrieben wird, hat ihren Grund unter anderem darin, dass der Alltag als Ernstsituation fortlaufend wirkt und nichts aus lediglich "pädago-

gischen Gründen" geschieht: "Von einer pädagogischen Pose, und sei sie auch noch so geringfügig, darf unseres Erachtens der Kolonist nichts merken. Jede pädagogische Absicht muß im Arbeitszimmer des Organisators verborgen bleiben. Im lebendigen Alltag der Kommune darf der Zögling nicht das Gefühl haben, Erziehungsobjekt zu sein; er soll sich nur von der exakten Logik unserer gemeinsamen Wirtschaft und den Forderungen des gesunden Menschenverstandes, die unsere Lebensweise an ihn stellt, angesprochen fühlen (...). Das Fehlen einer spürbaren pädagogischen Absicht gestattet es dem ganzen Kollektiv, sich auf einer gemeinsamen Ebene zu entwickeln (...). Wie uns die Erfahrung gezeigt hat, bewirkt diese fehlende Absicht gleichzeitig, daß der Zögling sich frei fühlt, und gestattet es ihm, seine Kindheit einfacher und fröhlicher zu erleben"(77).

Die Beziehungen zwischen Erziehern und Zöglingen sind damit durch Sachlichkeit gekennzeichnet. Sie stehen nicht unter dem Grundsatz der gegenwärtig als unabdingbar proklamierten "guten Beziehung zum Klienten", ohne die viele Erzieher nicht arbeiten zu können glauben. Eine solche Tendenz kann gefährlich sein; nicht nur, weil sie einen problematischen Rückzug auf die überkommene Einzelfallhilfe eröffnet, sondern auch wegen des Hangs zur Privatisierung professioneller Interaktionen, der den Klienten meist eine falsche Beziehungswirklichkeit vorgaukelt. Bei MAKARENKO sind Kollektiv, Erfolgserlebnisse und die Verinnerlichung perspektivischen Denkens die emotional tragenden Kräfte. Damit ist nicht ausgeschlossen, dass tiefere Bindungen zwischen Kindern und Erziehern bestehen, doch es wird im Interesse der pädagogischen Ehrlichkeit betont, dass sich niemand auf die duale Beziehung verlassen kann, in der die "Sprache des Herzens" zum wesentlichen Erziehungsmittel erklärt wird und die pädagogischen

Hoffnungen auf "Enthusiasten, Helden oder gute Herzen" gesetzt werden(78). Elemente des "Pädagogischen Eros" kommen an ganz anderen Stellen zum Vorschein, etwa wenn es um Vorbildwirkungen, Disziplin und Forderung geht: "Ich hatte erkannt, daß die Überzeugung der Intelligenzler, Kinder liebten und schätzten nur den, der ihnen liebevoll, ja zärtlich entgegenkommt, für unsere Jungen nicht zutraf. Ich war schon lange davon überzeugt, daß Kinder, wie wir sie in unserer Kolonie hatten, die größte Achtung und die größte Liebe einem anderen Menschen entgegenbringen. Das, was wir mit dem Wort 'hochqualifiziert' bezeichnen, sicheres und präzises Wissen, Können, Meisterschaft, goldene Hände, wortkarges Wesen, Vermeiden leerer Phrasen, stete Bereitschaft zur Arbeit - das ist es, was unsere Jugend in höchstem Grade mitreißt"(79). MAKARENKO selbst beschreibt sein Verhältnis zu den Kommunarden folgendermassen: "(ich empfand ...) daß jede meiner Bewegungen, sogar der schwache Glanz meines Gürtels, eine erzieherische Verpflichtung hatten: Diesen Burschen zu gefallen. Eine unbesiegbare, verführerische Sympathie muß sie am Herzen packen, aber zugleich müssen sie unbedingt tief davon überzeugt sein, daß ich auf ihre Sympathie pfeife, auch wenn sie sich beleidigt fühlen"(80).

Die Person des Erziehers wirkt somit nicht direkt über den liebevollen und zärtlichen Umgang mit den Kindern, sondern indirekt über seine allgemeinen menschlichen Fähigkeiten, die ihn nicht etwa als guten Pädagogen ausweisen, vielmehr als qualifizierten, geschickten und fleissigen Handwerker. Dahinter steht wohl auch die Beobachtung, dass Jugendliche in der Pubertät sich nicht erziehen oder "gängeln" lassen wollen, sich gleichzeitig aber an Idolen und Vorbildern orientieren, denen sie mit Begeisterung nacheifern(81). Die erziehende Wirkung des Pädagogen geht deshalb von seinem allgemeinen

Verhalten aus, das für die Zöglinge beobachtbar ist und sie fasziniert, sei es durch Arbeitsleistungen oder Äusserlichkeiten wie eine Gürtelschnalle. Eine so verstandene Vorbildwirkung ergibt sich aus dem allgemeinen Alltagsgebaren und benötigt keine erhobenen "pädagogischen Zeigefinger". Auch hierzulande ist die Beobachtung zu machen, dass gerade ältere Jugendliche sich am ehesten von Handwerksmeistern beeindrucken lassen, die durch ihr Können und ihre technische Raffinesse überzeugen und lieber handeln statt reden.

MAKARENKO selbst ist bezüglich seiner eigenen Handlungskompetenz nur äusserst schwer zu fassen. Es existieren nur dürftige Aufzeichnungen Dritter, die kaum eine objektivere Beschreibung geben, als sie MAKARENKO von sich selbst liefert(82). Wenn seine Romane und theoretischen Aussagen interpretiert werden, ergibt sich das Bild eines selbstbewussten Nonkonformisten, der sich sowohl über zeitgenössische pädagogische Lehrmeinungen als auch über verwaltungsmässige Direktiven gekonnt hinwegsetzt und durch die Sinnhaftigkeit seiner erfolgreichen Arbeit überzeugt. Sein praktisches Handeln scheint grundsätzlich plausibel, und seine Überlegungen deuten immer auf ein gedankliches System hin, das jedoch nicht aus einer Theorie, sondern aus der unmittelbaren Praxis hergeleitet wird. Die ständige Bezugnahme auf den gesunden Menschenverstand, der meistens als Gegensatz zur "Pädologie" formuliert wird, kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass MAKARENKO prinzipiell reflektiert handelt und alle Geschehnisse in einen grösseren Zusammenhang einordnet, der aus der sowjetischen Ideologie abgeleitet wird. Das überzeugende an seinen Kommunen ist die Tatsache, dass er es offensichtlich geschafft hat, diese Ideologie nicht zur leeren Phrase verkommen zu lassen, sondern ihre Rückwirkung auf die Lebensbasis des Heims in humaner Weise vorzunehmen. Er selbst steht

dabei mitten in der täglichen Arbeit als Verkörperung eines Organisationsprinzips, das von Strukturen, Symbolen, Perspektiven und Vorbildern mehr pädagogische Wirkungen ausgehen lässt als von intentionalen Einflüssen wie Gesprächen, Therapien oder personalen Beziehungen. Seine eigene Kompetenz schätzt er nüchtern als Ergebnis von Arbeit und Anstrengung ein: "Ich gebe Ihnen mein Ehrenwort, daß ich mich nie für einen talentierten Pädagogen gehalten habe. Dafür halte ich mich auch jetzt noch nicht. Aber ich habe viel gearbeitet. Ich hielt mich (...) für leistungsfähig, und es gelang mir, diese Meisterschaft zu erringen. Anfangs war ich mir gar nicht darüber klar, ob es überhaupt eine derartige Meisterschaft gibt, oder ob man nicht vielmehr von einem sogenannten pädagogischen Talent sprechen muß (...). Ich bin durch meine Erfahrung zu der Überzeugung gelangt, daß Meisterschaft, die auf Können, auf der Qualifikation beruht, die Frage entscheidet"(83). Bereits nach drei Jahren befanden sich keine Erzieher mehr in der Kommune, sondern nur noch Lehrer, Meister und Ingenieure(84). Für jemanden, der "nur erzieht" und sonst nichts tut, war kein Platz mehr vorhanden. Allerdings entspricht dieses Vorgehen nicht einem "antipädagogischen" Konzept, denn "(ich kann nicht behaupten ...) daß in einer Kinderinstitution keine Erzieher sein dürfen. Ich kann mich nicht auf den Standpunkt stellen, (...) die Kinder würden sich selbst erziehen und brauchten keine Erzieher. Das ist natürlich falsch. In einem Kinderkollektiv muß es kultivierte, arbeitsfähige, gute Erwachsene geben, die Autorität besitzen, nur dann kann die Kultur des Kollektivs sich heben (...). Erziehung besteht ja gerade darin, daß die ältere Generation ihre Erfahrungen, ihre Leidenschaft, ihre Überzeugungen der jüngeren Generation übermittelt. Darin besteht gerade die aktive Rolle des Pädagogen (...). In der Dzierzynskij-Kommune aber gab es jemand, der die fest angestellten Er-

zieher ersetzen konnte. Es gab dort eine Zehnjahresschule, ein qualifiziertes Pädagogenkollektiv, es gab viele Ingenieure und eine starke Parteiorganisation im Betrieb, mit einem Wort: eine Gesellschaft Erwachsener, die stark genug war, auf die Kinder einzuwirken"(85).

Auch den Pädagogen wird also eine vorwiegend kollektive Wirkung auf die Kinder zugeschrieben; die Verhaltensweisen einzelner oder pädagogsicher Aktionen werden erst sinnvoll im Zusammenhang mit dem Stil und den Umgangsformen der gesamten Erzieherschaft. Es findet sich hier eine starke Parallele zu den Praktikern der Reformpädagogik, deren Beschreibungen (vgl. Kap. III) alle darauf schliessen lassen, dass ihre pädagogische Provinz vor allem durch ihren subkulturhaften Charakter wirkte, der eine besondere und abgegrenzte Lebensform gegenüber der gewöhnlichen, nichtpädagogischen Umgebung betonte.

Die pädagogische Handlungskompetenz des Erziehers liegt damit im wesentlichen auf der funktionalen Ebene der Institution. Die pädagogische Provinz transzendiert sich bei MAKARENKO selbst, weil sie kein pädagogischer Schonraum ist: Alle Strukturelemente der Institution sind auf die Entlassung ausgerichtet, und dieses Ziel soll so rasch und so intensiv wie möglich erreicht werden. Daher nimmt der Erzieher (also der Lehrer, Meister, Ingenieur) auch vorwiegend organisatorische Aufgaben wahr, die alle ihren pädagogischen Grund haben, jedoch als solche nicht auf Anhieb erkennbar sind. Bewusste Erziehungshandlungen werden, sobald das Kollektiv funktioniert, von den Kindern und Jugendlichen selbst vorgenommen, und damit ist die Pädagogik ihrer anderswo wichtigen Grundlage des "erzieherischen Gefälles" beraubt: Die Abschaffung der Erzieher und ihre Ersetzung durch Lehrer und Ingenieure, die nur noch einen sachlich motivierten Informationsvorsprung haben und allein durch ihre Arbeits- oder Lehrtätigkeit pädagogisch

wirken, demonstriert eine völlig neue Denkweise, in der herkömmliche Ansätze und Methoden keinen Platz mehr haben. "Erziehen" heisst bei MAKARENKO in erster Linie, sich als Teil einer Institution zu begreifen, die sehr genau definierte Organe, Rituale und Traditionen hat, in der Kompetenzen und Entscheidungen als Knotenpunkte eines gewachsenen kollektiven Prozesses fungieren und in deren unausgesprochenen Haltungen, Kleinigkeiten oder Äusserlichkeiten eine viel intensivere Wirkung zugesprochen wird als ausgefeilten Erziehungsmethoden. Der Pädagoge ist in dieser Institution Organisator, Fachmann für die Fragen der Produktion und Kollege der Kollektivmitglieder. Seine Handlungskompetenz hängt ab von seinem Engagement in der Produktion, seiner Beobachtung der Prozesse im Kollektiv und seiner unausgesprochenen Vorbildwirkung. Er ist ein subjektiver Faktor in einer geplanten, kalkulierbaren und kalkulierten Umwelt.

BETTELHEIMs Orthogenic School

BRUNO BETTELHEIM wurde 1903 in Wien geboren, studierte dort Psychologie und Philosophie. In den Jahren 1938/39 war er in den Konzentrationslagern Dachau und Buchenwald inhaftiert. 1939 emigrierte er in die USA, wo er ab 1944 die Orthogenic School in Chikago aufbaute und bis 1973 leitete(86). Er ist Professor für Erziehungswissenschaften, Psychologie und Psychiatrie an der Universität Chikago.

Die Orthogenic School ist dieser Universität organisatorisch angegliedert, befindet sich in deren unmittelbarer Nähe, bildet mit ihr ein "Gemeinwesen" mit hohem Vertrautheitsgrad und historisch gewachsenen Zusammenhängen, was für Kinder und Betreuer von grosser Bedeutung ist. Fast pathetisch beschreibt

BETTELHEIM die Situation: "Es ist eine kleine Welt, in deren Rahmen die Schule besteht: Die Universität von Chikago"(87). Der Grossteil der Betreuer, Lehrer, Therapeuten und Psychologen haben ihre Ausbildung an dieser Universität absolviert oder studieren dort noch, während sie an der Schule arbeiten. Der räumlichen Nähe der Universität wird grosser Wert beigemessen, denn "(...) der offenkundige Zweck der Universität ist der Dienst am Gemeinwesen (...) der Geist dieser Stätten ist eine wertvolle Hilfe bei der weiteren Sozialisation des Kindes ..."(88).

Das Ziel der Einrichtung ist die Rehabilitation emotional schwer gestörter Kinder, gleichzeitig aber auch Ausbildungsstätte für Personen, die sich für den "Sozialberuf" spezialisieren wollen. Einbezogen ist Ursachenforschung auf dem Gebiet der primären Verhaltensstörungen(89). Die Klientel bestand ausschliesslich aus schwerstgeschädigten Kindern und Jugendlichen mit Störungen in ihrer Beziehungsfähigkeit und Schwierigkeiten beim Aufbau, Ausleben und Aushalten von Beziehungen. Kennzeichnend sind die chaotischen Sozialisationserfahrungen der Kinder, die zu psychotischen Manifestationen führten und mit traditionellen therapeutischen Methoden nicht mehr behandelt werden konnten. Die meisten der Kinder hatten sich vor dem Aufenthalt an der Orthogenic School einer Kinderanalyse oder einer therapeutischen Behandlung unterzogen, die vielfach erfolglos geblieben war oder nur eine Symptomverschiebung bewirkte. Ohne Zweifel war für die Mehrzahl der Kinder die Orthogenic School die "letzte Chance" oder der einzige Ort, an dem ihnen vielleicht noch geholfen werden konnte. "(Die Kinder ...) leiden an schweren Störungen, die erwiesenermaßen durch traditionelle therapeutische Methoden nicht zu beeinflussen waren (...). Viele dieser Kinder sind, wenn sie zu uns gebracht wurden, auf verschiedene Weise be-

handelt worden ..."(90). Die oben angedeuteten Defizite in der Beziehungsfähigkeit gelten als gemeinsames Charakteristikum der Sozialisationserfahrungen aller Kinder bei BETTELHEIM und spiegeln sich in ihrer Persönlichkeitsstruktur wider. "Das Leben und die Persönlichkeit der meisten Kinder sind bei der Aufnahme in unsere Schule schon so zerstückelt (...) sie wissen nicht, wie sie zu anderen Menschen in Beziehung treten sollen, weil sie nie die Techniken erworben haben, die das weniger gestörte Kind in der beschützten und vereinfachten Art zu leben lernt, die die Familie ihren Kindern normalerweise bietet"(91). Neben diesen gemeinsamen Charakteristika reicht der Symptomkatalog von Phobien, Psychosen, fehlender Selbstachtung, frühkindlichem Autismus, Schizophrenie über den Mangel an Gleichgewicht in der motorischen Koordination bis zur ausgeprägten Abneigung gegen schulisches Lernen.

Das Herkunftsmilieu der Klienten war zum überwiegenden Teil mittel- bzw. oberschichts-geprägt, nur ein Drittel stammt aus der Unterschicht, jedoch mit starker Mittelschichts-Orientierung(92). In der Selbstdarstellung wird die Schule als "Internat für Kinder mit meist überdurchschnittlicher Intelligenz" beschrieben(93).

Die Kinder sind in acht Gruppen zu je sechs bis acht Mitgliedern untergebracht, die Idealvorstellung BETTELHEIM's und seiner Mitarbeiter lag allerdings bei sechs Kindern pro Gruppe(94). Jeder dieser einzelnen Gruppen sind zwei Betreuer zugeordnet, daneben stehen noch eine Reihe von anderen Personen zur Verfügung, die je nach therapeutischen Erfordernissen mit den Kindern arbeiten, so etwa Heilpädagogen, Krankenschwestern, Sportlehrer, Ärzte, Therapeuten usw. Die durchschnittliche Verweildauer in der Orthogenic School liegt bei drei bis vier Jahren; Neuaufnahmen sind selten, in der

Regel maximal zehn Kinder in einem Jahr, wobei die Terminierung ebenfalls nach therapeutischen Gesichtspunkten vorgenommen wird(95). Primäre Auswahlkriterien sind u.a.: Symptombelastung des Kindes, Affinität zwischen vorhandenen Störungen bei Kindern der Gruppe und beim "Neuankömmling", emotionale Bereitschaft zur Zusammenarbeit - oder besser gesagt zum "Miteinanderleben" - bei Mitarbeitern und den anderen Kindern. Der Auswahlmodus bei Neuaufnahmen lässt sich stark verkürzt so beschreiben: Zentrale Bedeutung wird dem ersten Tag in der Schule beigemessen; der Neue bekommt dabei Gelegenheit, die Einrichtungen und das gesamte "Gemeinwesen" kennenzulernen. Dabei wird weniger Wert darauf gelegt, das Kind möglichst umfassend zu informieren, sondern es soll beobachten und Erfahrungen machen. "Je weniger wir reden, je mehr wir dem Kind erlauben, uns zu beobachten, ohne daß es auf unsere Worte hören muß, desto mehr wird es seiner eigenen Meinung vertrauen"(96). Bewusst wird darauf verzichtet, mit dem Kind seine Problematik, die Einweisungsgründe oder seine Biographie zu besprechen. "Wir haben festgestellt, daß es am besten ist, nicht sofort oder sehr früh den Versuch zu machen, mit dem Kind über seine dringlichen oder zentralen Probleme zu sprechen, oder ihm bei ihrer Bewältigung zu helfen oder es in Bezug auf diese Probleme oder unsere Einstellung zu ihnen zu beruhigen"(97). Insgesamt dauert das Aufnahmeverfahren drei Tage lang. Es erfolgen Elterngespräche, Unterhaltungen zwischen Erziehern, Kind und Leitungsteam mit dem Ziel, Interesse am Kind zu demonstrieren(98). Entscheidungen über eine evtl. Aufnahme fällt die Mitarbeiterkonferenz, nachdem das Kind seinerseits die Bereitschaft zum Aufenthalt an der Schule erklärt hat. Der Eintritt in das Leben der Schule ist gekennzeichnet durch Rituale, die sowohl die Durchsuchung der persönlichen Habe nach Geld und Rauschmitteln als auch ein "Willkommensfest" für den Neuen umfassen(99).

Der Besuch des Schulunterrichts ist zunächst grundsätzlich freiwillig(100)! Die Klassen sind weder nach Schuljahren noch nach Alter geordnet, dagegen stehen pädagogische und therapeutische Gesichtspunkte wie Symptombelastung oder emotionale Bereitschaft der Lehrer im Vordergrund. Das Prinzip der Freiwilligkeit wird konsequent durchgehalten, allerdings wird den Kindern permanent demonstriert, dass bestimmte ordnende Faktoren und Ansprüche notwendig sind, um Ordnung in ihr inneres Chaos zu bringen. "Es mag in einer fortschrittlichen Schule für normale Kinder möglich sein, den Kindern sich selbst spezifische Aufgaben stellen zu lassen, aber ein solches Verfahren ist in einer Schule für schwer gestörte Kinder unmöglich (...). Diese Kinder brauchen grundlegendere Beweise dafür, daß ihre Selbständigkeit nicht bedroht ist, wenn sie sich um des Lernens willen einem Minimum an Schulroutine unterwerfen"(101). Die gezielte Planung der pädagogischen und therapeutischen Prozesse spiegeln sich im Schulalltag wider; bereits dort erhalten Kleinigkeiten ihre therapeutische Bedeutung: "Darum findet das Kind, wenn es das Schulzimmer betritt, seine Arbeit schon auf seinem Platz ausgebreitet vor; das hat die Lehrerin getan. Das Kind weiß genau, was von ihm erwartet wird ..."(102).

Die formale Organisation der Dienstzeiten für die Mitarbeiter bildet nur einen äusseren Rahmen für die Richtwerte der Arbeitszeit, da von ihnen grundsätzlich erwartet wird, innerhalb der Einrichtung zu wohnen, um ständig für die Kinder verfügbar zu sein(103). Der reguläre Dienst verläuft täglich von 14.45 bis 23 Uhr oder länger, wobei die Weckschicht von 7.30 bis 9 Uhr jeweils ein Trimester lang von ein und derselben Betreuerin versehen wird. Dazu kommen die Dienstzeiten am Wochenende, für die unter der Woche freie Tage gewährt werden(194). Jede Nacht um 23 Uhr erwartet BETTELHEIM seine Mit-

arbeiter mit einer Tasse Tee und bespricht mit ihnen den Tagesablauf(105). Fünfmal wöchentlich findet eine Mitarbeiterkonferenz statt(106); über jedes Kind wird monatlich einmal ein Bericht angefertigt, der über BETTELHEIM's Schreibtisch den Eltern zugeleitet wird(107). Der Informationsfluss wird über die Konferenz und informelle Gespräche gewährleistet. Die Lehrer der Schule sind in diesen Prozess einbezogen, da alle Beobachtungen regelmässig zwischen allen Beteiligten ausgetauscht werden(108). "So ist jeder Mitarbeiter, der mit dem Kind umgeht, in jedem Stadium über alle wesentlichen Entwicklungen unterrichtet und kann entsprechend handeln"(109).

Die äussere Organisation lässt vermuten, dass hier eine reflektierte und gezielte Art von Pädagogik betrieben wird, die sowohl das Kind als auch die Institution in ihrer Gesamtheit zu erfassen und zueinander in Beziehung zu setzen versucht. Die "zerstückelte Persönlichkeit", die defizitäre Beziehungsfähigkeit kann im Sinne von BETTELHEIM nur in einem ganzheitlichen System rehabilitiert werden. "Was ein Patient (...) braucht, ist eine Anstalt mit einer einheitlichen therapeutischen Vorstellung, die sich auf der Psychoanalyse gründet (...). Die Orthogenic School versucht dies ebenso zu erreichen wie zwei Jahrzehnte vor Umorganisierung der Anstalt es Aichhorn von einem kurzlebigen Experiment mit 'totalem' Behandlungsplan außerhalb von Wien (...) und Redl später im Pioneer House tat"(110). Diese "einheitliche therapeutische Vorstellung" steht im Gegensatz zu den seit einiger Zeit zu beobachtenden Tendenzen in der deutschen Heimerziehung, wo ein eigentümlicher Hang zu den Einzelmethoden der klinischen Psychologie zu beobachten ist. Die Klientel sieht sich dort häufig einer Anzahl von isoliert nebeneinanderstehenden Einzelmethoden ausgesetzt (Spieltherapie, Maltherapie, autogenes

Training, Verhaltenstherapie oder Psychotherapie usw.), die auf Grund ihres in der Regel fehlenden Bezugs zum Alltag des Heims wie "therapeutische Wechselbäder" wirken und damit bestenfalls Teilbereichen der kindlichen Persönlichkeit gerecht werden(111). Diese Angebote werden nicht selten als das eigentlich "Therapeutische" neben das "Familienprinzip" in den Heimen gestellt, mit dessen Hilfe ähnliche Beziehungskonstellationen geschaffen werden, die die Kinder bereits vorher als traumatisierend erlebt haben. Auf dem Hintergrund dieser Beobachtung erscheint es auch nicht verwunderlich, dass BETTELHEIM bewusst vermeidet, die Orthogenic School als "Heim" zu bezeichnen. Er kritisiert: "Leider sind solche Heime der seelisch-geistigen Gesundheit nicht sehr förderlich; sie sind ein Wunderland, in dem Elternfiguren sich wie verrückte 'Hutmacher' aufführen und der Alice erlauben, das Leben ihrer Eltern zu regeln. Daraus entsteht große Unsicherheit, da es an den Beschützern fehlt, die ein Kind braucht, und das Kind wird in Bezug auf die Ordnung dieser Welt und seine eigene Macht und Bedeutung gehörig verwirrt"(112). BETTELHEIM fährt in seiner Kritik fort: "Eine Schule für psychisch gestörte Kinder sollte im Gegenteil bei der Rehabilitation des Kindes damit beginnen, daß sie ihm die einfachste und nicht die schwierigste aller persönlichen Beziehungen anbietet"(113). Der Aufbau von Beziehungen verläuft für die Kinder in BETTELHEIMs Einrichtungen zunächst über flüchtige Bekanntschaften, die sie zu nichts verpflichten und deshalb entlastenden Charakter haben. Erst viel später wählt sich das Kind einen "Lieblingserzieher", mit dem es in psychoanalytischer Manier alle Phasen der "Übertragung" durcharbeitet(114).

Der Anspruch nach Ganzheitlichkeit wird in erster Linie eingelöst durch den prägenden Charakter der therapeutischen Methoden und Ziele: Stabilisierung und Integration der Per-

sönlichkeit, Ordnung hineinbringen in das innere Chaos, Demonstration von Interesse am Kind, Anbieten von totalem Schutz. Dabei spielt der heilpädagogische Grundsatz des Individualisierens eine bedeutsame Rolle, und soziale Lernprozesse setzen bei der Aufarbeitung frühkindlicher Defizite an. Die Methoden des Umgangs mit den Kindern werden abgeleitet aus den Prämissen der Psychoanalyse, die sich konkret in verschiedenen Bereichen zeigen: Regressive Tendenzen werden zugelassen oder gefördert, so werden z.B. manche Kinder bis zum 14. Lebensjahr mit der Babyflasche ernährt(115), Bettnässen wird zugelassen oder die Kinder werden dazu ermuntert(116). Auf aktuelle Bedürfnisse wird nicht mit erzieherischem Reglement, sondern mit therapeutisch motiviertem Gewährenlassen reagiert. Kinder bleiben dem Unterricht fern, weil sie jetzt Lust haben zu schlafen(117), andere wachen nachts auf und verlangen von den Betreuern Zuneigung und Zärtlichkeit(118). Das Ausagieren von emotionalen Spannungen wird grundsätzlich zugelassen: Ein Junge spuckt jahrelang seine Betreuerin nach dem Essen an(119), andere Kinder schleudern das Essen zu Boden, Stühle und Tische werden umgekippt(120). Zwang wird, wo irgend möglich, vermieden, statt dessen wird Schutz demonstriert: Es befinden sich Gitter vor den Fenstern, gefährliche Gegenstände werden unter Verschluss gehalten(121). Die Teilnahme an den Mahlzeiten und am Schulbesuch sind freiwillig(122).

Die Mitarbeiter werden der Notwendigkeit ausgesetzt, Teil des therapeutischen Milieus als System zu werden. "Man muß mit dem gestörten Patienten zusammenleben (...) man muß für geraume Zeit in das therapeutische Milieu eintauchen ..."(123), noch pointierter die Forderung: "Die Mitarbeiter müssen eine Gemeinschaft bilden"(124). Als Idealbild formuliert BETTELHEIM: "Aus meiner Erfahrung wußte ich, daß in dem idealen the-

rapeutischen Rahmen alle, die das Kind betreuten - Psychoanalytiker, Lehrer, Mitarbeiter, eingeschlossen Küchen- und Hauspersonal - jederzeit in die Einheit des Lebens dieser therapeutischen Gemeinschaft völlig integriert sein müssen"(125). Die völlige Integration der Mitarbeiter setzt eine therapeutische Organisation der Kommunikation und Interaktion der im therapeutischen Milieu Lebenden voraus: "(...) auch die Mitglieder des Teams können sich in einem Irrgarten von Machtbeziehungen verloren fühlen und sich in einem komplizierten Kommunikationssystem festhaken, weil jede Komplikation, die von einer Person ausgeht, sich mit einer gewissen Spätzündung weiterverbreitet"(126). Konsequenterweise versteht sich die "therapeutische Gemeinschaft" als Struktur der sozialen Solidarität, die sich den gemeinsamen therapeutischen Zielen verschrieben hat. Die Lebensgemeinschaft der Erzieher setzt gemeinsames Handeln, gegenseitige Rücksichtnahme und Unterstützung voraus, doch darf dies nicht zu einer unkritischen "Ideologie der grossen Familie" führen: "Soziale Solidarität bedeutet nicht und verlangt es auch nicht, daß es keine Meinungsverschiedenheiten gäbe. Im Gegenteil fordert sie, daß sie auf der Verpflichtung gegenüber dem Sinn der Einrichtung beruht, daß man sich gegen Kollegen wehrt, die zu Recht oder Unrecht nicht dem Ethos gemäß handeln (...). Offenes Austragen von Meinungsverschiedenheiten bindet die Mitarbeiter, während ein Vermeiden von Auseinandersetzungen das Vertrauen des Teams in die Anstalt langsam aber sicher unterminieren würde"(127). Die Mitarbeiter müssen lernen, "(...) Teil einer zielstrebigen Einheit zu werden und darüber hinaus (...) zugleich ihre persönliche Eigenart zu bewahren ..."(128). Die Gesamtheit aller auf dieses System verpflichteten Personen macht "die Schule" aus, was vor allem auch dadurch erreicht wurde, dass jeder Betreuer unabhängig von seiner Ausbildung eine "Lehrzeit" in der Einrichtung durch-

lief(129). Damit funktioniert die therapeutische Gemeinschaft nicht nur als idealistisches Konzept, sondern ist zusätzlich in einer durchdachten Organisationsform verankert.

Auch die Kindergruppe selbst bekommt therapeutische Bedeutung; sie wird als therapeutisches Medium eingesetzt: "In der Gruppe findet das schwer geschädigte Individuum Unterstützung für sein schwaches Ich. Zur gleichen Zeit hindert die Gruppe es daran, seine Unabhängigkeit ganz aufzugeben, weil es in der Gruppe keine einzelnen Personen gibt, die es für sich allein fordern kann und daher auch keinen Menschen, den es nachahmen müßte"(130). Die durch die eingangs erwähnte Gruppenkonstellation erreichte Konsistenz führt letztlich auch dazu, dass die Kinder untereinander "therapeutisch" wirken(131) oder gar als "Analytiker" auftreten. "Die von der Gruppenzugehörigkeit hergeleitete Sicherheit ermöglicht es auch, daß ein Kind die Handlung eines anderen Kindes zu deuten vermag (...). Oft verdanken wir unsere besten Einsichten in die Bedeutung des seltsamen Verhaltens eines Kindes den Bemerkungen eines anderen Kindes"(132).

Eine Beschreibung des täglichen Lebens im therapeutischen Milieu kann nicht nach Alltagskategorien allgemeiner Art vorgenommen werden, wie sie als gemeinsame Charakteristika der verschiedensten pädagogischen Arbeitsfelder beschrieben werden könnten, sondern betrifft ausschliesslich den konkreten Alltag in BETTELHEIM's Institution. Bei einer ersten Betrachtung ergibt sich eine Polarität zwischen zwei methodisch antithetischen Ansatzpunkten: Die therapeutische Demonstration von Sicherheit, die einem ganz basalen Bedürfnis der Kinder entgegenkommt, und die äussere Ordnung ihres Tagesablaufs, die ihnen durch Strukturen und Grenzen den "Weg aus dem Labyrinth" zeigt. Das Bedürfnis der Kinder nach Sicherheit kommt aus ihrer drastisch erlebten Unfähigkeit, eine

Bindung an eine Person überhaupt aufzubauen. Daher soll jedes Kind zu allererst eine tiefere Bindung zu mindestens einem Betreuer entwickeln(133). Dieser oft langwierige und schmerzhafte Prozess dauert geraume Zeit und beginnt in der Regel beim Essen: Die Situation der Nahrungsaufnahme und ihrer Begleitumstände sind in der frühkindlichen Sozialisation gleichsam der erste Ansatz, eine Bindung einzugehen. BETTELHEIM's Therapie setzt also regressiv bei den ersten Objektbeziehungen an(134); er bezeichnet Nahrung als "das hervorragende Mittel zur Sozialisierung"(135). Das Essen dominiert sehr lange im therapeutischen Prozess, und seine heilende Wirkung kommt an vielen Stellen zum Ausdruck: Es gibt einen Süssigkeitenschrank, der immer gefüllt ist und zu dem die Kinder immer Zugang haben(136), es werden in periodischen Abständen "Raubzüge" durch die Küche unternommen, bei denen die Kinder alle Leckerbissen essen dürfen, die sie finden; jedes Kind hat das Recht, so viel oder so schnell oder so langsam zu essen wie es möchte(137). Sogar der aggressive Umgang mit Essen ist bis zu einer gewissen Grenze erlaubt: Ein Kind darf sein Essen wütend auf den Fussboden werfen und Nachschub verlangen, der ihm auch gewährt wird(138). Durch das Essen entwickeln die Kinder eine Bindung an die Schule, was bei Ausreissern oft der erste Schritt zur positiven Behandlung ist(139). "Oft hängt der Erfolg neuer Methoden zur Bewältigung schwieriger Aufgaben, besonders, wenn man sich dabei in bislang unbekannte Erfahrungsbereiche vorwagt (...) davon ab, ob genug zu essen vorhanden ist oder nicht, und ob es jeweils im psychologisch richtigen Moment verteilt wird"(140).

Neben der Sicherheit, jederzeit genügend gutes Essen vorzufinden, bestehen andere Schutzfunktionen, die in ihrer Gesamtheit eine überzeugende Demonstration des Interesses an der kindlichen Person darstellen: Die Fenster der Einrichtung sind

vergittert(141), damit kein Kind beim Spielen hinausfallen kann, die Briefe der Kinder werden gelesen, um sie z.B. vor unbedacht ausgelösten Konflikten der Eltern zu schützen(142), die Erzieher wohnen teilweise in der Schule und sind auch in der Nacht für das Kind ansprechbar(143); jedes Kind hat einen privaten Bereich, dessen Gegenstände nur mit seiner ausdrücklichen Erlaubnis von seiner Betreuerin angefasst werden dürfen(144); nachts wird überall eine schwache Beleuchtung eingeschaltet, damit niemand Angst vor der Dunkelheit haben muss(145). Dieses System der äusseren Sicherheit wird ergänzt durch das konsequente Eingehen auf die inneren Nachholbedürfnisse der Kinder, die sich durchgängig in starken Regressionswünschen äussern. Solche Regressionen werden nicht nur geduldet, sondern dazu ermuntert(146): "Bei ihrer Suche nach Geborgenheit spielen unsere Kinder (...) spontan die ursprünglichen Erlebnisse von Kleinkindern wieder durch." Viele liegen lange Zeit im Bett, kriechen auf dem Boden umher und kehren erst später zu einem aufrechten Gang zurück(147). Selbst Jugendliche werden, wenn sie es wünschen, von ihren Betreuern angekleidet oder gebadet(148). Wenn Kinder auch über imaginäre Wehwehchen klagen, werden diese mit grosser Ernsthaftigkeit von den Betreuern behandelt(149). Sie erleben also auf der Ebene ihrer emotionalen Bedürfnisse nicht die Anforderungen an ihr Verhalten, die sie von früher her gewohnt sind oder die als "altersgemäss" definiert werden, sondern sie sollen sich erst einmal völlig gehen lassen und regredieren bis zu einem Punkt, an dem der Aufbau ihrer Persönlichkeit neu beginnen kann.

Bindung, Sicherheit und Regression sind aber nur ein Teil der Behandlung. Die bisher dargestellten Prinzipien könnten auf einen Laissez-faire-Stil hindeuten, der den Kindern alles erlaubt und ihnen keine Grenzen setzt. Die Antithese dazu fin-

det sich im 2. Teil des settings, in der Ordnung des Alltags, der Ordnung in das innere Chaos der Kinder bringen soll: Es besteht ein fester Tagesablauf, der vom Wecken um 7.30 Uhr bis zum Ritual des Zubettbringens reicht(150).

Beide Situationen werden gemäss dem Anspruch der Schule therapeutisch gehandhabt(151). Dazwischen liegen Schulbesuch, Mahlzeiten und Unternehmungen. Die Gestaltung des äusseren Rahmens, in dem der Alltag stattfindet, ist in erster Linie die Aufgabe der Erzieher, an die sehr hohe Anforderungen gestellt werden, die sich auch auf vermeintliche "Kleinigkeiten" beziehen: Ordnung und Sauberkeit stellen in der Schule Werte dar, die sich zwar nicht als Verhaltensnormen den Kindern gegenüber äussern, dafür um so penibler von den Erziehern verlangt werden. BETTELHEIM kritisiert schärfstens eine Kollegin, die eine schmutzige Bluse anhat(152), weist eine Erzieherin zurecht, die ihre Geldbörse beim Weihnachtseinkauf verloren hat(153) und eine andere, die eine Uhr im Konferenzraum liegen liess(154). Allen dreien wirft er indirekt mangelndes Interesse an ihren Mitmenschen vor. In einer anderen Szene kritisiert sein Stellvertreter, "daß einige Erzieherinnen - er nannte sie beim Namen - die Kochnische im Clubraum nicht aufräumten. Diese Kochnische sei vor allem für die Heranwachsenden bestimmt, und ab sofort habe niemand mehr Zutritt, der sich nicht aufraffen könne, die Küche in tadellosem Zustand zu hinterlassen"(155). Die Kinder werden mit Hausarbeiten und Aufräumen nicht "belastet", um so mehr besteht für die Betreuer die strenge Pflicht, den Kindern unabhängig von ihrem Verhalten eine saubere und ordentliche Umgebung zu garantieren. Das Vorbild der Erwachsenen wirkt nonverbal - ihre eigene Disziplniertheit muss den Kindern als Beispiel dienen: "Die Mitarbeiter sind der scharfsichtigen Kritik der Kinder ausgesetzt. Es wäre unmöglich, wollte man

die Kinder ermutigen, nach einem Sittenkodex zu leben, während sich die Mitarbeiter nach einem ganz anderen richten. Im allgemeinen sind die Mitarbeiter gezwungen, gemäß einer sehr viel anspruchsvolleren und ehrlicheren Moral zu leben als die Gesellschaft es fordert"(156).

Gewährenlassen und Ermunterung zur Regression sind also nicht die einzigen therapeutischen Mittel, die emotionale Lernprozesse in Gang setzen. Es steht daneben ein fester Rahmen der Äusserlichkeit, den die Erzieher herstellen und ohne den therapeutische Erfolge nicht denkbar wären. Das häufig anzutreffende Klischee: "Therapeutischen Entwicklungen der Innerlichkeit fallen äussere Ordnungen zunächst einmal zum Opfer" besteht hier nicht, und die Betonung des äusseren Rahmens mag als Indiz dafür gelten, dass die Erzieher durch ihr Verhalten die äussere Realität vertreten, wie sehr sie auch die regressiven Wünsche der Kinder fördern mögen. Es scheint die Dialektik zwischen diesen beiden Gegensätzen zu sein, die das Erleben und den Neuaufbau der kindlichen Persönlichkeit strukturiert.

Bei der Konstruktion des therapeutischen Milieus ging BETTELHEIM von seinen bitteren Erfahrungen im KZ aus, die er ins positive Gegenteil zu verkehren versuchte: "Wenn das Leben unter Umständen, die ich als Ausnahmesituation bezeichne, die Persönlichkeit so weitgehend ändern könnte, dann, so sagte ich mir, müssen wir uns darum bemühen, besser zu verstehen, warum das so ist. Dabei ging es nicht nur darum, wie sich Ausnahmesituationen auswirken können und warum sie bestimmte Wirkungen haben, sondern auch darum, daß die Persönlichkeit unter anderen Umständen ebenfalls von der Umwelt geprägt wird, wenngleich in anderer Weise und mit anderen Ergebnissen"(157). Daraus zieht er den Schluss,"daß die Umwelt ebenso die Kraft hat zu heilen wie zu zerstören, insbesondere, wenn zur heilenden Wirkung der Umwelt die heilende Wirkung einer psychotherapeutischen Behand-

lung hinzukommt"(158). Das Verhältnis zwischen der psychoanalytischen Behandlungssituation und den besagten Milieuwirkungen besteht in einer Integration beider Ansätze. Die Behandlungssituation der Therapiestunde wird um "die anderen 23 Stunden"(159) erweitert, impliziert also die aktive Teilnahme des Therapeuten am Leben des Kindes ausserhalb des Behandlungszimmers(160). Dies bewirkt eine Auflösung mühsamer und teilweise gekünstelter Situationen: "Weil wir mit den Kindern 24 Stunden am Tag zusammenleben, brauchen wir uns nicht auf symbolische Ersatzdarstellungen von Ereignisses zu verlassen (...). Wir können direkt beobachten, wie jene früheren Erlebnisse das gegenwärtige Verhalten beeinflussen (...). Wir sehen das Erlebnis, das signifikante Reaktionen hervorruft, und sind oft daran beteiligt"(161). Das therapeutische Milieu umfasst nicht nur Handlungen, die sich etwa in isolierter Weise als spezifisch "therapeutisch" qualifizieren lassen, sondern die Gesamtheit aller Aktivitäten, die mit den Kindern stattfinden. "Jeder Zeitpunkt und jede Umgebung haben ihre besonderen therapeutischen Möglichkeiten, die wir uns zunutze machen müssen. Auch hat jede Routinetätigkeit ihre besondere Chance, zum Träger spezifischer Erfahrungen zu werden"(162). "Das Therapeutische Milieu sollte so angelegt sein, daß es nichts dem Zufall überläßt; es sollte durch sorgfältige Planung und Forschung eine gesunde Integration der Persönlichkeit bewirken, die auf einer dauerhaften Lösung der Konflikte oder deren Beseitigung beruht, welche die Störung ursprünglich hervorgebracht hatten"(163).

Das oberste Prinzip der Behandlung ist das "Leben mit der Störung"(164), in dem der Betreuer nicht nur die geballte Ausdruckskraft des Verhaltens erlebt und erträgt, sondern in dem die dingliche Umwelt selbst zu "generativen Themen"(165) für das therapeutische Erleben des Alltags umfunktioniert wird.

Die Transformation der Psychoanalyse von einer dualen Situation in die Komplexität des Alltags eröffnet den therapeutischen Interaktionen völlig neue Möglichkeiten: "Es gibt (...) mehrere wichtige Unterscheidungen zwischen unseren Einzelsitzungen und dem, was gewöhnlich in der Kinder-Psychotherapie praktiziert wird. Eine davon ist der enge Zusammenhang zwischen den Sitzungen selbst und allen übrigen Tätigkeiten des Kindes an unserer Schule. Ein weiterer Unterschied ist der Umstand, daß der Erwachsene in das gesamte Leben in der Schule integriert ist, also auch zum Leben des Kindes gehört"(166). Psychoanalytische Einzelbehandlungen finden nur in Ausnahmefällen unter Hinzuziehung externer Therapeuten statt; in der Regel werden sie von Mitarbeitern der Schule wahrgenommen, die ihrerseits ins Milieu eingebunden sind(167). Dem entspricht das "marginale Interview"168) als Technik, in dem die konflikthaften Äusserungen von Verdrängung und Angst an Ort und Stelle aufgegriffen werden und so eine Stärkung des Ich in Gang setzen(169).

Das grundlegend Neue bei BETTELHEIM ist die Verwendung der dinglichen und personalen Umwelt als therapeutisches Medium. Die Betonung des Alltags mit all seinen Kleinigkeiten und die Strukturierung durch Äusserlichkeiten bilden in der Essenz der Behandlungsabläufe keinen Gegensatz zu den Regressionen und zu dem Grundsatz der möglichst uneingeschränkten Bedürfnisbefriedigung, sondern vollziehen den Schritt vom blossen therapeutischen Gewährenlassen zur aktiven Verhaltensänderung: Gleichzeitig mit der Demonstration intensivsten Interesses an der kindlichen Person und dem absoluten Eingehen auf Schutz- und Sicherheitsbedürfnisse bekommen die Kinder vor Augen geführt, wie ein "normales" Verhalten aussieht. Diese Normalität wird über sehr lange Zeit hinweg von den Betreuern repräsentiert, bis sie über Identifikations- und Lernprozesse von den Kindern übernommen wird.

Das therapeutische Milieu stellt innerhalb gängiger Methoden der Psychotherapie in zweifacher Hinsicht ein Novum dar: Erstens wird mit der Organisierung des Alltags und der gesamten Struktur der Einrichtung als wichtigste therapeutische Faktoren die klassische Sprechzimmersituation herkömmlicher Therapieformen radikal durchbrochen, zum anderen fordert diese Methode den ganzen Menschen als Betreuer, der sich radikal und total auf das System einlässt, in ihm aufgeht, sich vielleicht auch von ihm desavouieren lässt. Damit werden aber wieder die äusseren Grenzen des in sich so schlüssigen Gebildes sichtbar: Die Ziele reichen nicht über die Grenzen des Gemeinwesens hinaus. "Wir sind zufrieden, wenn das Kind lernt, mit sich selbst und ein paar bevorzugten Leuten gut auszukommen, und im übrigen die Aufgabe meistert, ein nützlicher Bürger zu werden"(170). "(Das Kind soll) ... seine individuellen Vorzüge so gut wie möglich (...) nützen, zwar innerhalb der Grenzen dessen, was die Gesellschaft von ihm und es von sich selbst erwarten kann, aber innerlich unabhängig von den Forderungen einer künstlichen Norm"(171). Unter Bezug auf die längst bekannte Tatsache, dass individuelles Leiden sowohl von gesellschaftlichen Bedingungen verursacht wird als auch mit Hilfe von sozialen Prozessen in Richtung Konfliktfähigkeit geheilt werden kann, kann BETTELHEIM nicht vom Vorwurf der "therapeutischen Wertfreiheit" entlastet werden. Das ganzheitliche System endet sozusagen an den Toren der Orthogenic School und stellt sich als pädagogische Insel dar, die sich vom öffentlichen Leben weitgehend fernhält.

Gemäss den Prinzipien des therapeutischen Milieus kommt den Erziehern als Bezugspersonen und Umweltgestaltern eine überragende Rolle zu. Das Auswahlverfahren ist entsprechend gründlich: "Im Laufe der Zeit glichen sich unsere Methoden, neue Mitarbeiter auszuwählen, ziemlich denen an, nach denen wir vorgingen, um

einen neuen Patienten kennenzulernen, um zu entscheiden, ob wir mit ihm arbeiten wollen"(172). Zunächst soll sich der Bewerber anhand der vorliegenden Veröffentlichungen über die Schule informieren(173). Dann schreibt er einen ausführlichen Lebenslauf, wobei der Schule die Fähigkeit zum Erkennen eigener Schwächen wichtig ist. "Der sicherste Hinweis auf die Eignung war der tiefe Wunsch, persönliche Autonomie zu erreichen, und die Erkenntnis, daß dies möglich ist, indem man seine besonderen persönlichen Schwierigkeiten löst. (...) Nur der Mitarbeiter, der den Mut hat, in sich selbst hineinzusehen, hat das moralische Recht, das auch von einem Patienten zu erwarten." Das Verfahren sieht vor, dass der Bewerber drei Tage mit "Patientenbesuchen" zubringt und anschliessend jeweils Gespräche mit den Mitarbeitern führt.

Als wichtigste persönliche Voraussetzung für die Arbeit an der Schule bezeichnet BETTELHEIM das Einfühlungsvermögen. Da die Therapie von der Entwicklung einer positiven Beziehung zum Betreuer ausgeht, muss dieser über "... eine echte Achtung vor dem Patienten als einem Menschen (verfügen), der durch das Leben schwer verletzt worden ist, Sensibilität für seine Bedürfnisse und Ängste (entwickeln ...)"(174). Ohne Einfühlung ist der Erfolg in der psychotherapeutischen Arbeit nicht denkbar, wobei sich die Einfühlung aus Mitleid und Selbsterforschung zusammensetzt(175). "Nur Einfühlung ermöglicht uns ein (...) unmittelbares Erkennen, zu dem sich in der therapeutischen Arbeit das Wissen gesellt. Die Entwicklung von Einfühlung aus Mitleid und Mitgefühl heraus gehört (...) zu den großen Aufgaben des therapeutischen Milieus. Dann kann der Betreuer nicht nur aus dem allgemeinen Wissen darüber, was zur Therapie gehört, auf den Patienten reagieren, sondern mit Mitgefühl für das, was der Patient in diesem Moment braucht"(176). BETTELHEIM hält eine professionelle Distanz für schädlich, weil dies einem Rückzug

"hinter den schützenden Wall von Gefühllosigkeit" gleichkomme (177) und damit die Integration der eigenen Kindheit verhindert werde. "Nur die Fähigkeit, eine solche Integration für sich selbst zu erreichen, kann die Grundlage bilden, von der aus sie dem Patienten helfen können, dasselbe zu tun." Voraussetzung für das Einfühlen in die Welt der Patienten ist die Bewusstheit der eigenen Problematik. "Integrierte" Erwachsene müssen fähig sein, sich selbst zu gestatten, mit den Leiden der eigenen Kindheit zu leben und ein bestimmtes Mass der Versöhnung mit ihnen zu erreichen(178). Dies bedeutet eine Absage an die gegenwärtig diskutierten Formen von Professionalisierung, da bei jeder neuen Beziehung, die ein Betreuer zu einem Kind aufbaut, seine eigene Kindheit praktisch stückweise neu aufgearbeitet werden muss. In diesem Sinne wird die Ich-Stärke als zweite wichtigste Voraussetzung gefordert; sie soll so gross sein "daß sich (das) Ich zu re-integrieren vermag, nachdem es Abwehrmechanismen im Interesse der Einfühlung in den Patienten aufgegeben hat"(179). Diese ständige Auseinandersetzung mit der eigenen Person und ihre Veränderung durch die Interaktion mit den Kindern erfordert die Selbstanalyse als Technik der Weiterbildung innerhalb der eigenen Institution(180).

Die vermutete Persönlichkeitsstruktur eines Mitarbeiters wird nach seiner Einstellung in Beziehung gesetzt zu den emotionalen Störungen der Kinder. "In einer therapeutischen Einrichtung wie unserer Schule ist es eine Hauptaufgabe des (...) Direktors, richtig zu beurteilen, welche Mitarbeiter in Bezug auf bestimmte Problemgebiete am wenigsten mit Konflikten belastet sind, und sie so zu lenken, daß sie sich auf diese Bereiche konzentrieren und die anderen denjenigen Mitarbeitern überlassen, die besser in der Lage sind, mit ihnen umzugehen." Den Kindern steht somit "... mindestens ein Erwachsener (...) zur Verfügung (...), der hinsichtlich bestimmter Verhaltensbereiche, in denen das Kind

Hilfe oder Unterstützung braucht, frei von Konflikten ist"(181). Zur Konfliktfreiheit treten die postiven Aspekte der Persönlichkeit, mit denen sich das Kind identifizieren soll. Die positive Beziehung zu einem Betreuer beginnt bei der Sorge um das kindliche Wohlbefinden und "... fordert das Kind schließlich dazu heraus, seine Persönlichkeit zumindest teilweise nach dem Vorbild der Person oder Personen zu verändern, die ihm nun so wichtig sind (...). Diejenigen Aspekte der Persönlichkeit des Erwachsenen, mit denen sich das Kind identifiziert, bilden den Kern, um den herum es seine Begabungen, seine Interessen, seine Wünsche und sein Temperament ordnet ..."(182).

Diese sorgfältige Zuordnung setzt sich im pädagogischen Alltag fort, indem beispielsweise die "Lieblingsbetreuer" eines Kindes von erzieherischen Sanktionen diesem Kind gegenüber befreit werden - diese werden, falls nötig, von anderen Betreuern vorgenommen"(183). Selbst an die Persönlichkeit des Hausmeisters werden Anforderungen gestellt: "Ein Hausmeister, der sich nur energisch daran machte, die Ordnung wiederherzustellen und Dutzende von Scheiben wieder neu einzusetzen, ohne die Bedeutung seines Tuns zu begreifen, wäre ein Roboter, d.h. genau das Gegenteil von der Art Persönlichkeit, die wir für die Hausmeisterarbeit brauchen"(184).

G. JURGENSEN als teilnehmende Beobachterin macht das Gleichgewicht zwischen Reflexion, Weiterbildung und "Klärung der Gedanken" (Selbstanalyse) einerseits und dem Tun mit den Kindern andererseits für den Erfolg der Einrichtung verantwortlich(185). Dieser Aspekt der Psychohygiene der Mitarbeiter nimmt auch bei BETTELHEIM selbst einen breiten Raum ein und bezieht sich auf die Bewusstheit eigener Berufwahlmotive(186), gemeinsame Förderung der "Re-Integrationsprozesse" im Mitarbeiterkreis(187), kollegiale Selbstkritik und Kompensation narzißtischer Kränkungen(188). Diese Anteile der Arbeit wurden zum Teil neben dem

üblichen Dienstplan her geleistet, was auch angesichts des extrem niedrigen Gehalts(189) die Belastung der Mitarbeiter veranschaulicht.

Die Handlungskompetenz der Betreuer bezieht sich neben dem bereits erwähnten äusseren Erscheinungsbild ihrer Vorbildfunktion und dem zum Prinzip erhobenen Gewähren von Schutz, Sicherheit und Zuwendung fast ausschliesslich auf Kategorien der psychischen Entwicklung und Befindlichkeit: Hilfe im Kampf gegen die inneren asozialen Tendenzen des Kindes, psychische Begleitung durch den Tag hindurch(190), Ich-Stärkung und Aufbau von Selbstachtung und Gefühlen der eigenen Zulänglichkeit(191), Aufarbeiten antizipierter Ängste. Dabei ist die wohl am treffendsten beschriebene Aufgabe so formuliert: "Wir müssen Kindern, die von vorneherein überzeugt sind, daß ihre Erlebnisse nicht angenehm sein werden, angenehme Erlebnisse verschaffen"(192).

Gerade hier im Alltag kommt wieder zum Tragen, was in der Struktur des Milieus schon angedeutet wird: Empathie und Mitleid halten die Betreuer nicht, wie man sicherlich vermutet hätte, von einschränkenden Handlungen oder hartem Tonfall ab(193), sondern zielen im Interesse des Kindes sehr wohl auf strukturierende Grenzen: "Katherine hatte mich stets aufgefordert, feste Grenzen zu ziehen (...). Die Kinder brauchen für ihren Seelenfrieden einen festgefügten Zaun, der sie nicht einengt, sondern schützt"(194). Die Beziehungen zwischen Betreuern und Kindern sind auch mit einem deutlichen erzieherischen Gefälle versehen, denn die direkte Interaktion steht unter dem Zeichen der Arbeit am Problem des Kindes und nicht des Betreuers(195). Dem entspricht in fast krasser Weise das Verhalten BETTELHEIM's seinen Mitarbeitern gegenüber, das ihn zwar als strengen Chef qualifiziert, andererseits aber ein tiefgreifendes Interesse an jedem Kollegen erkennen lässt, indem er sich "mit Rat und Tat auf die Seite der Erzieher stellt"(196). Aus beiden, offensichtlich nur

an der Oberfläche widersprüchlichen Haltungen resultiert ein Gefühl der Kompetenz und Echtheit der Mitarbeiter, das G. JURGENSEN so ausdrückt: "In anderen Heimen ist nur zu oft das Denken wie die Entscheidungsbefugnis das Vorrecht des Psychiaters. Wenn er einmal nicht da ist, unterbleibt die Besprechung mit ihrer Zusammenschau. Der Arbeitstag der Mitarbeiter fällt aber nicht aus. Eine derart scharfe Trennung zwischen Kopf und Beinen macht meiner Meinung nach die Arbeit des Erziehers und Therapeuten uninteressant. Zu meiner großen Überraschung gibt es nur selten Erzieher, die sich darüber beklagen. Man könnte meinen, daß die meisten von ihnen sich lieber auf den Psychiater verlassen. Dieser kritisiert übrigens ihre Arbeit niemals offen, denn anscheinend müssen die Erzieher um jeden Preis in ihrer Empfindlichkeit geschont werden. Auf diese Weise kommt es, daß manche Kinder verrückt und manche Erzieher unwissend bleiben"(197).

Vergleichende Betrachtung der verschiedenen Systeme

Die Einrichtungen von BETTELHEIM und MAKARENKO sind auf den ersten Blick sehr unterschiedlich. Sie weisen verschiedene Prinzipien auf, die teilweise gegensätzlicher Natur sind und einen Vergleich nicht zuzulassen scheinen. Bei genauerem Hinsehen ergeben sich jedoch Parallelen, die durchweg auf der höheren Ebene der institutionellen Struktur liegen, hier zeigen sich Gemeinsamkeiten, die eine erstaunliche Nähe von therapeutisch motivierter Innerlichkeit und pädagogischer Organisation dokumentieren. Diese Nähe kommt nicht in Zielen oder Methoden zum Ausdruck, die sich schon allein wegen der Unterschiedlichkeit der Klientel und der umgebenden Gesellschaftsform nicht decken können; vielmehr schlägt sie sich im Strukturierungsgrad und im Bereich der Integration von Person und Institution nieder. Die

Handlungskompetenz eines Erziehers wird damit als eine Grösse ausgewiesen, die auch abhängig ist von institutionellen Bedingungen und nicht bereits mit dem Erwerb einer formalen beruflichen Qualifikation garantiert ist.

Im Folgenden sollen die beiden Institutionen auf Parallelen und Unterschiede hin untersucht, das Verhältnis von Person und Institution im jeweiligen Zusammenhang dokumentiert und kommentiert und schliesslich die eingangs vermuteten aktuellen Probleme der Heimerzieher anhand von Folgerungen aus den beiden dargestellten Beispielen diskutiert werden.

Beide Institutionen haben den Charakter von pädagogischen Provinzen, die sich durch eine jeweils besondere Binnenstruktur mit teilweise abweichenden Interaktionsgesetzen von ihrer Umwelt abgrenzen. Diese Eigengesetzlichkeit berührt das gesamte Leben in Milieu oder Kolonie und stellt Aussenstehende immer erst vor die Notwendigkeit, sich die Funktionsweise des pädagogischen Geschehens erklären zu lassen, um überhaupt ansatzweise verstehen zu können, was sich warum wie abspielt. Die Betrachtung einer pädagogischen Provinz kann deshalb nicht "von aussen" geschehen, sondern verlangt eine Auseinandersetzung mit den Prinzipien von innen her, wodurch bestimmte äussere Erscheinungen erst verständlich werden.

Sinnfällig wird dies, wenn man die beiden Einrichtungen mit dem Konzept der "totalen Institution"(198) konfrontiert: Manche äusseren Anzeichen sprechen dafür, dass beide Einrichtungen einige Merkmale in dieser Hinsicht aufweisen. Eine räumliche Trennung von Arbeit, Wohnen und Freizeit findet nicht statt, die Kinder und Jugendlichen sind einem zentralen Programm unterworfen, es gibt Aufnahmerituale, die durch Momente von Zwang gekennzeichnet sind. BETTELHEIM hat Gitter vor den Fenstern, lässt die Briefe der Kinder öffnen und stützt sich auf einen personellen Stab, der so fest mit den Zielen der Einrichtung verwachsen ist, dass

besondere Massnahmen für die Psychohygiene der Mitarbeiter getroffen werden müssen. Aussenkontakte sind sowohl beim Personal als auch bei den Kindern selten, und das allgemeine Klima in der Orthogenic School scheint auf eine Art "Einigelung" ausgerichtet, die eine Orientierung an den aktuellen Vorgängen der engeren und weiteren Umgebung weder wünschenswert noch notwendig erscheinen lässt. Ein Grossteil des Personals besteht aus (vermutlich alleinstehenden) Frauen, die teilweise jahrzehntelang in der Schule arbeiten und für die es wahrscheinlich keinerlei Alternativen mehr gibt. Die Forderung, in dieses totale Milieu "einzutauchen", führt nicht selten zum Verlust des Privatlebens und bietet den Kindern und Jugendlichen damit Bezugspersonen zur Identifikation an, die die äussere Realität nur noch von ihrer Erinnerung her vertreten können. Problematisch an diesem Konzept ist die Paarung der geforderten Distanzlosigkeit mit dem Anspruch des "Mitleidens", was die Gefahr des "Helfersyndroms" heraufbeschwört, also eine "... Verbindung charakteristischer Persönlichkeitsmerkmale, durch die soziale Hilfe (...) zu einer starren Lebensform gemacht wird"(199). BETTELHEIM betont zwar, dass die Massnahmen für die Psychohygiene der Mitarbeiter in der therapeutischen Gemeinschaft das Bewusstsein über die eigenen Motive laufend wachruft, doch kann der sich zwangsläufig ergebende Verlust von sozialen Aussenbeziehungen und der nicht selten praktizierte Verzicht auf Privatleben von derartigen Strategien nur kompensiert werden, wenn sich tatsächlich die therapeutische Gemeinschaft als emotional stärkste Basis für den jeweiligen Erzieher erweist. Dies ist aber wiederum nur möglich, wenn sich der Erzieher total in die Institution integriert und sich selbst als Teil der therapeutischen Provinz definiert. - Allerdings scheint der Schädigungsgrad der Kinder in der Orthogenic School gerade solche intensiven Bindungen erforderlich zu machen, und das umfassende zeit-

liche und emotionale Engagement der Betreuer ist offenbar die Voraussetzung für die Heilung der Kinder. Ob jedoch Gitter und Briefzensur durchweg mit der permanenten Demonstration von Schutz legitimiert werden können, ist ebenso fragwürdig wie die Tatsache, dass die Kinder in dieser Einrichtung praktisch niemals alleine sind. Es kann sich hierbei um Rationalisierungen im psychoanalytischen Sinn handeln, die die totale Kontrolle über das Leben der Kinder mit ihrem Angewiesensein auf Zuwendung und Behütung begründet, dabei jedoch die mitleidbetonte Motivation zur pädagogischen Arbeit nicht im Sinne des Helfersyndroms interpretiert, sondern Raum lässt für sich selbst erfüllende Prophezeiungen: Der Prozess der Entwicklung von Autonomie wird möglicherweise behindert, indem man den Kindern Unfähigkeit zu autonomen Handlungen unterstellt und sie durch das Arrangement der unausweichlichen Betreuung unbewusst davon abhält, sich eigengesteuert zu verhalten. BETTELHEIM's Falldarstellungen kennzeichnet in diesem Zusammenhang die tiefe Überzeugung der Psychoanalyse, dass sich Selbständigkeit von selbst einstellt, sobald die inneren Konflikte des Patienten bewältigt sind(200).

Auf der anderern Seite fehlen bei BETTELHEIM wesentliche Merkmale der totalen Institution: Allgemein wird keine Strategie der "Depersonalisation" betrieben, sondern am Aufbau der kindlichen Persönlichkeit gearbeitet. Personal und Kinder leben hier prinzipiell in der gleichen Welt und vertreten gleichgerichtete Interessen; es gibt keine diametral entgegengesetzte Subkulturen mit ihren schädigenden Folgen. Das Milieu ist nicht auf Aussonderung, Aufbewahrung, Stigmatisierung, verwaltungsmässige Versorgung und Aufsicht angelegt, sondern auf therapeutische Prozesse in einem pädagogisch durchdachten Schonraum. Es stellt eine gelungene Balance dar zwischen den Polen "Führen" und "Wachsenlassen", wobei das Führen durch strukturierte Umgebung,

feste Tagesabläufe und totales Engagement der Mitarbeiter, das Wachsenlassen durch die Ermunterung zur Regression, das Zulassen von Ausagieren und den Verzicht auf Disziplinierung gekennzeichnet ist. Dieser Kompromiss ist mit Sicherheit heilsam für die Kinder, für die Mitarbeiter allerdings belastend.

Bei MAKARENKO wird nichts von Gittern oder Zensur berichtet, doch herrschen hier andere Bedingungen vor, die mit totalen Institutionen vergleichbar sind. Die Unausweichlichkeit bezieht sich hier in erster Linie auf das Kollektiv, dem die Zöglinge nicht entrinnen können. Hier gibt es für die Kinder und Jugendlichen kein Privatleben, sie sind immer der Kontrolle ihres Kollektivs ausgesetzt. Gemeinschaft wird vom ersten Moment an erzwungen, es besteht keine Möglichkeit, sich etwa erst zu orientieren und später nach Sympathie und Freundschaft eine Gruppe auszuwählen. Diese Form des organisierten Zusammenlebens wird mit der sowjetischen Ideologie begründet und stösst in gängigen westlichen Denkmodellen ebenso auf Ablehnung wie die militärischen Formen, die MAKARENKO praktizierte. Auch der Zwang zur täglichen Arbeit in der Produktion wird oft als unzumutbar empfunden, weil körperliche Arbeit in der klassischen Heimerziehung meist als Disziplinierungsmittel oder müdemachende Beschäftigung galt und heute bestenfalls als pädagogische Veranstaltung mit mit berufsvorbereitendem Charakter betrachtet wird, nicht aber als reale Grundlage der materiellen Existenz der zu betreuenden Kinder und Jugendlichen. Kollektiverziehung und Arbeit stellen eine institutionelle Totalität dar, die sich auf die innere Struktur und die Methoden der Einrichtung bezieht. Als schwerwiegendes pädagogisches Argument mag der Einwand gelten, dass vor einem solchen Hintergrund ein individuelles Eingehen auf die Probleme und Schwierigkeiten einzelner Kinder gar nicht möglich ist. F. BOHNSACK bezweifelt die Effizienz der Kommunen MAKARENKO's für "Sensiblere oder gar neurotische Fälle" und bezeichnet

das Tempo, mit dem in den Kollektiven gearbeitet und erzogen wird, als "Symptom des Getriebenseins"(201). Abgesehen davon, dass MAKARENKO vermutlich auch eine Neurose als Störung der Beziehungen zur Umwelt interpretiert und auf seine Weise behoben hätte, trifft dieser Einwand das durchweg rigorose Vorgehen und das Fehlen jeglichen Schonraums in den Kolonien, in denen ein behutsames heilpädagogisches "Individualisieren" nicht stattfindet. Bei einer Heimgrösse von einigen hundert Zöglingen und bei gleichzeitiger Abschaffung der Erzieher ist dieses Prinzip allerdings auch nicht anwendbar; abgesehen davon besteht MAKARENKO's Erziehungsziel nicht im Fördern und Kompensieren individueller Fähigkeiten, sondern in der Erziehung zum Kollektiv. Die Totalität seiner Institution besteht in dem Zwang, dass die Kinder und Jugendlichen von Anfang an in eine kollektiv orientierte Lebensform gestellt werden, der sie sich letztlich nur um den Preis sozialer Ächtung entziehen können, die so strukturierte Wirklichkeit ist keine pädagogische, sondern eine soziale: Der Ernst-Charakter des Arrangements wird allein durch die "Logik der Wirtschaft" definiert, die als ehernes Gesetz dasteht. Dabei geht die Institution genau so radikal mit den Zöglingen um, wie die Schädigungen und Defizite ihrer früheren Lebensumstände auf sie gewirkt haben. Die Ausrichtung der Kolonien auf die Zukunft der Zöglinge als vollwertige Mitglieder der Sowjetgesellschaft macht die Entlassungssituation zum übergreifenden Handlungskriterium, und deshalb ist der Begriff "totale Institution" nur bedingt angebracht.

Die in beiden Einrichtungen zu beobachtende Affinität zur totalen Institution kann unter dem Eindruck der getroffenen Relativierungen unter anderen Vorzeichen diskutiert werden. Es ist zu fragen, ob die pädagogischen Ziele und Erfolge Momente von Zwang und Einschränkungen rechtfertigen, ob pädagogische Veranstaltungen mit derart schwieriger Klientel nicht angewiesen sind auf

einen hohen Strukturierungsgrad der gesamten Institution. "Strukturierung" bezieht sich hier nicht so sehr auf den formalen Aufbau, die kompetenzmässige Hierarchie oder auf genaue Dienstvorschriften im Heim, sondern ist in erster Linie eine Handlungskategorie, die sich im täglichen Umgang Ausdruck verschafft.

Die ritualisierten Beziehungen zwischen "Kommandeur" und "Kommunarde" bilden z.B. eine starre Form, in der für Feindschaft oder Sympathie kein Platz ist; wäre gerade diese Beziehung persönlich gestaltet und von Gefühlen geprägt, würde die Vergangenheit der Zöglinge ins Bewusstsein gerückt und sehr schnell die Oberhand gewinnen in Form von Cliquenbildung, Prahlerei und Delinquenz. Die formale und totale Struktur der Beziehungen zwischen den Zöglingen bietet Schutz gegen die Vergangenheit, die im Übrigen als Thema weitgehend tabu ist(202). Auch militärische Formen und äussere Signale enthalten Momente von Zwang; der Posten am Eingang der Kommune, die weiss uniformierte Musikkapelle oder der Trompetenstoss zum "Tagesbefehl" können aber nicht als Äquivalent zu den routinisierten Abläufen oder der schädigenden Gleichschaltung etwa in einer psychiatrischen Anstalt gewertet werden, sondern bilden einen pädagogisch begründeten Stil, der in seiner berechneten Wirkung auf Symbolik und Faszination zielt. Die Organisation aller Lebensbereiche in der Kommune stellt einen kollektivistischen Ansatz zur Verhaltensänderung dar; Individualität und seelische Befindlichkeit sind keine ausgewiesenen Themen des pädagogischen Programms, sondern bleiben an das Kollektiv gebunden. Die Struktur der Persönlichkeit, die als Ergebnis dieser Erziehung angestrebt wird, lebt von sozialen Bindungen und kollektiven Normen, und das alte, delinquente Individuum wird ersetzt durch den Kollektivmenschen, der steht und fällt mit seiner jeweiligen Bezugsgruppe.

BETTELHEIM's Strukturmomente verlaufen in einer ganz anderen Richtung. Die Kinder in seiner Schule sind seiner psychoanalytischen Einschätzung nach der totalen Gewalt ihrer Vergangenheit ausgeliefert und sollen ihre Symptome in einem totalen, abgeschirmten Schutzbereich ausleben. Die psychoanalytische Strategie des "Erinnerns, Wiederholens und Durcharbeitens" geschieht dabei im fortlaufenden täglichen Leben, und die ständige Anwesenheit der Betreuer als stellvertretende Übertragungsfiguren ist die Grundvoraussetzung für das angestrebte personale Wachstum. Das offenbar notwendige Ausagieren der emotionalen Schädigung in Regressionen, Lustprinzip, archaischen und ambivalenten Gefühlsbeziehungen erfordert auf der realen Seite des Realitätsprinzips gerade jene Strukturierungen, die einen festgeordneten Tageslauf und eine konstant saubere und einladende Umgebung garantieren und auf diese Weise die Grenze zwischen neurotischer Phantasie und normorientierter Wirklichkeit definiert. Die Herstellung dieser realen Grenze ist einerseits die Aufgabe der Betreuer, andererseits aber auch der gesamten Institution, die durch Personalauswahl, Fortschreibung der Konzeption, Massnahmen für die Psychohygiene der Mitarbeiter usw. dafür sorgen soll, dass der Bezug zur Realität nicht verloren geht. Ohne derartige Mechanismen bestünde die Gefahr, dass die Institution die neurotische Struktur ihrer Insassen reproduziert und sich damit selbst ad absurdum führt. Der Preis für diese Struktur wird von den Betreuern bezahlt, die durch ihr Engagement für die kindliche Person ihre eigene Person bis zur Selbstaufgabe einsetzen und damit ständig der Gefahr ausgesetzt sind, die Funktion der "Repräsentation des normalen Lebens" nicht mehr erfüllen zu können, weil sie sich vom öffentlichen Leben zurückgezogen haben und sich auf die Beziehung zu den Kindern beschränken.

Beide Einrichtungen weisen einen sehr hohen Strukturierungsgrad auf, der gemäss der jeweiligen Spezifika auf die Kinder und

Jugendlichen wirkt. Würden diese Strukturen fehlen oder in lediglich "sanften" Formen pädagogischer Einflussnahme ihren Ausdruck finden, so wäre der jeweilige Ansatz und damit auch der Erfolg in Frage gestellt. Gleichzeitig wird deutlich, dass eine starke Strukturierung ihren Preis hat; im einen Fall die Kollektivierung des Bewusstseins, im anderen Fall den Verlust ausserinstitutioneller Sozialbeziehungen. Die "Totalität" der Institution geht bei MAKARENKO in der sowjetischen Form des Kommunismus auf, bei BETTELHEIM im Verschleiss der Mitarbeiter.

Strukturierung ist eine logische Folge ganzheitlicher Alltagspädagogik. Wo gemäss dem zugrundeliegenden Menschenbild die Gesamtperson des Kindes zur Debatte steht, muss die Pädagogik auch diese gesamte Person in ihre Bemühungen einbeziehen und darf sich weder auf Teilbereiche beschränken, noch ihre Methoden auf spezialisierte Einzelfunktionen ausrichten. Vielmehr muss sich das Kind einer Institution gegenübersehen, die genau so umfassend und vielfältig auf es einwirkt wie vorher die schädigende Dauersituation. Dies erfordert ein ganzheitliches pädagogisches System, das nicht nur den gesamten Lebensbereich des Kindes umfasst, sondern auch deutlich ausgewiesene übergeordnete Ziele verfolgt. Das Prinzip, nach dem das Ganze mehr sei als die Summe seiner Teile(203), kommt dabei zum Tragen: MAKARENKO's Leitvorstellungen der Dialektik zwischen Forderung und Achtung ist ohne die Ausrichtung seines Alltags auf die Produktion und ihre wirtschaftliche Logik nicht denkbar; diese wiederum funktioniert nur im Rahmen von Disziplin und Kollektiverziehung. Als übergreifende Orientierung, die dem Ganzen die Richtung gibt, dient ihm die Perspektive, die der gesamten Einrichtung ihr eigentümliches Gepräge verleiht. Die ständige Vorwärtsbewegung machte vermutlich den "Stil des Hauses" aus, der von den Zöglingen bewusst mitgetragen wurde. Auch BETTELHEIM's Schule stellt ein System dar, dessen Einzelelemente nicht isoliert voneinander

verstanden werden können. Der Süssigkeitenschrank oder die Erwartung, dass Betreuer in der Einrichtung wohnen sollten, können für sich genommen als Verwöhnungstendenz oder mitarbeiterfeindliche Bequemlichkeit der Institution interpretiert werden; ihre Bedeutung bekommen sie erst mit dem Grundkonzept der psychoanalytisch begründeten Nachholbedürfnisse. Das übergreifende Prinzip kann in dem gründlichen Umdenken gesehen werden, das bei den Betreuern zum Bewusstsein über die herausragende Bedeutung der Milieufaktoren und über die Rolle der eigenen Person führt.

In keinem der beiden Ansätze sind besondere Methoden sichtbar, die für sich allein schon einen Erfolg garantieren könnten. Die Kinder und Jugendlichen erleben eine völlig andere, in sich geschlossene Welt, die anderen Gesetzmässigkeiten folgt als die Welt ihrer bisherigen Erfahrungen. Alle nur denkbaren Einflüsse werden pädagogisch handhabbar gemacht, und Verhaltensänderungen erfolgen nicht auf Grund der Einwirkung speziell ausgearbeiteter Programme oder therapeutischer Aktionen, sondern im Zusammenhang des ganzheitlichen Arrangements. Stellt man sich die Frage: "Was erzieht?", so kann man sich der Plausibilität der beiden Systeme nicht entziehen: MAKARENKO's Zöglinge sind für ihr Dasein von Grund auf selbst verantwortlich und müssen sich dieser Verantwortlichkeit in der zwingenden Organisationsform der Kollektive stellen; bei BETTELHEIM übernimmt der Erzieher diese Verantwortung und versucht, über seine Person die Eigenverantwortung des Kindes in Gang zu setzen. Unter diesem Aspekt ist es ziemlich belanglos, dass es sich bei MAKARENKO um verwahrloste und jugendliche Rechtsverletzer und bei BETTELHEIM um autistische und psychotische Kinder handelt. Die besondere Art, die jeweils mit der Störung gelebt wird, ist eine soziale Einwirkung "aus einem Guss", ähnlich wie ein gelungener Sozialisationsprozess, bei dem im Normalfall weder einzelne Haltungen noch äusser-

liche Gegebenheiten oder Erziehungsmassnahmen als wirksame Methode abgetrennt werden können.

Kann der Systemcharakter beider Einrichtungen seiner jeweiligen Ganzheitlichkeit nach noch als Parallele zielgerichtet arbeitender Institutionen gewertet werden, so ist dies im Hinblick auf die konkrete Praxis nicht mehr möglich. Hier wird exemplarisch deutlich, welche Unterschiede zwischen Pädagogik und Therapie bestehen:
Die beiden Ansätze können als Extrempunkte eines Kontinuums aufgefasst werden, an dessen einem Ende betont von "aussen nach innen", am anderen Ende von "innen nach draussen" gearbeitet wird. Bei MAKARENKO ist interessant, wie jeder Ausdruck von Äusserlichkeit schon sein dialektisches Gegenstück der Innerlichkeit in sich birgt: Die Kollektiverziehung stellt einen äusseren Rahmen dar, an den die Zöglinge sich anpassen. Die damit erlebten Zwänge werden leichter akzeptiert, weil sie von Gleichaltrigen ausgehen und damit nicht zum "Erziehungskrieg" zwischen Kindern und Erwachsenen führen. Die Innerlichkeit beginnt an der Stelle, wo ein Zögling diese harte Struktur als emotionales Gerüst zu begreifen beginnt, wo die äusseren Formen als Korsett, aber auch als Fangnetz erlebt werden können. Individualität wird, zumindest im sowjetischen Sinn, erst möglich als individuelle Art der Auseinandersetzung mit dem Kollektiv und als besonderer Beitrag zu den gemeinsamen Inhalten.

BETTELHEIM arbeitet mit und an der Individualität. Die Prozesse des Aufbaues und der Integration der Persönlichkeit laufen zunächst alle über die Beziehung zu einem Betreuer. Der Klient soll nicht nur in seinen Gedanken, sondern auch in Teilen seines Verhaltens in seine frühe Kindheit zurückgehen und regredieren, um von dort aus zur Integration seiner Persönlichkeit zu gelangen. Im Verlauf dieses Prozesses werden regelmässig massive Ängste wach, auf die mit einem Angebot von totalem Schutz und

immer wieder demonstrierter Sicherheit reagiert wird. BETTELHEIM erkennt jedoch als Milieutherapeut, dass innere Integrationsprozesse nicht ohne äussere Faktoren auskommen. Er durchbricht die dyadische Therapiesituation und verlegt die Therapie in eine Gruppe, gestaltet die gesamte Umwelt bis hin zur Architektur und arbeitet daran, die gesamten 24 Stunden des Tages therapeutisch nutzbar zu machen. Äusserlichkeiten spielen dabei eine erhebliche Rolle bei der Konstruktion von Milieufaktoren und in den dienstlichen Aufgaben der Betreuer, werden jedoch niemals gegenüber den Kindern als Forderungen erhoben.

Bei MAKARENKO wird der gesamte Rahmen der äusseren Bedingungen von den Kindern und Jugendlichen selbst getragen und gestaltet, teilweise sogar selbst geschaffen. Sein Begriff von Disziplin als Ergebnis der Erziehung beinhaltet gleichzeitig die Tradierung von Werten, Normen und kleinsten Verhaltens-Schemata auf die nächste "Generation" seiner Zöglinge, die vom ersten Augenblick an durch ihresgleichen erzogen werden. Der Hinweis auf äussere Regeln und Umgangsformen dient nicht nur der Ordnung, sondern auch der Ästhetik im Kollektiv, und die erzieherische Wirkung äusserer Disziplin auf das Erleben der Neuen kürzt mit Sicherheit die in der Gruppenpädagogik sattsam bekannte Phase des Testens und Grenzenauslotens erheblich ab. MAKARENKO's gesamte Struktur scheint darauf angelegt, "unnötige" und langwierige Prozesse der Gewöhnung, Auseinandersetzung und Entwicklung abzukürzen. Mit einer solchen Strategie der Äusserlichkeit erzielt MAKARENKO sehr therapeutische Wirkungen, weil die greifbar vorhandene Wirklichkeit in der Kommune zu einer echten, ungespielten Auseinandersetzung mit realen Situationen zwingt und sich nicht auf Surrogate einzulassen braucht, die in den psychologisch gestellten Situationen herkömmlicher Therapieformen (etwa der Übertragungssituation in der Psychoanalyse) im Vordergrund stehen. Gerade das Fehlen von Schonräumen ist heilsam,

weil nicht stellvertretend an der Beziehung zu einem Therapeuten "geprobt" wird, sondern weil sofort der "Ernstfall" eintritt und kompensierende Funktionen in der gemeinschaftlichen Struktur der Kommune gefunden werden, die die objektive Lebensbasis darstellt. Dabei macht sich MAKARENKO durchaus die Wirkung von äusseren Symbolen zunutze: Erfolge in der Arbeit oder in der Schule werden in Form von Festen oder Traditionen mit allen Zeichen der Ehre und Anerkennung gefeiert, pädagogische Erlebnisse wie die "Erprobung von Kurjash"(204) werden zum Anlass für einen Jahrestag genommen. Dadurch bekommen die Zöglinge einen Begriff von sich selbst als Produzenten ihrer eigenen Existenz, und mit der Durchsetzung des Alltags mit optischen Signalen des Stolzes wie Flaggen und Rangabzeichen wird ihnen ständig die Dokumentation ihrer bereits durchlebten Lernprozesse vor Augen geführt, die die Umorientierung ihrer Identität in Gang setzt und an einigen Stellen sicherlich auch "explosiv" beschleunigt.

Demgegenüber steht die jahrelange Wandlung, die BETTELHEIM's Kinder an ihrer Schule durchmachen.Hier wird jede Zielsetzung abgelehnt, die normative Verhaltensforderungen oder den Primat der äusseren Welt vor der inneren beinhalten würden. Die Kinder sollen erst durch ihre therapeutisch gesteuerte Bindung an den Betreuer dazu befähigt werden, aus sich selbst heraus Ziele zu finden, sie werden nicht zu etwas "hingeführt" oder erzogen. Dieser nondirektive Ansatz wirkt durch seine grundlegende Repressionsfreiheit animierend auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Innenwelt, was für Neurotiker von entscheidender Bedeutung ist.

Allerdings ist bei BETTELHEIM ein Fall von Verwahrlosung bebeschrieben(205), der in sehr eindrucksvoller Weise in seiner psychischen Hintergrundsproblematik analysiert wurde und es in einem sehr langen und schmerzhaften Prozess gelernt hat, mit

der äusseren Realität gekonnter umzugehen. Hierbei ist bezeichnend, dass BETTELHEIM gerade bei diesem Kind seine sonst so erfolgreichen Formen des Gewährenlassens stark ändern musste: Die äussere Realität wurde für Harry umstrukturiert, ob das nun in festgeschraubten Tischen oder in der gewollten polizeilichen Intervention zum Ausdruck kam. Doch auch in diesem extremen Fall steht die den Kindern garantierte Sicherheit und der immer wieder erbrachte Beweis, wie sehr die Erwachsenen an ihnen interessiert sind, an erster Stelle der therapeutisch-pädagogischen Einwirkung. Die absolute Gewährleistung von Sicherheiten in materieller und emotionaler Hinsicht prägen dieses pädagogische Feld: Archaische Schädigungen können nur mit entsprechenden archaischen Angeboten behandelt werden.

Die deutlichen Unterschiede zwischen psychoanalytischer Therapie und Pädagogik kommen bei diesem Vergleich in extremer Form zum Ausdruck. Therapie leistet sich offenbar häufig eine Art Wertfreiheit, die von der Ablehnung klar definierter Verhaltensziele ausgeht und sich bis in die meist nondirektiven Methoden hinein fortsetzt: Gesellschaft ist z.B. in BETTELHEIM's System etwas, was die Kinder nur bedingt und mittelbar überhaupt erfahren können. Ihm genügt es, wenn sie später gut mit anderen zurechtkommen und sich selbst wohlfühlen. Dem entspricht auch seine etwas naiv anmutende Sehnsucht nach einer "guten Gesellschaft", deren oberstes Ziel die Selbstverwirklichung des Menschen sein sollte(206). Eine Vermittlung zwischen solch idealistischen Vorstellungen und seiner therapeutischen Arbeit ist trotz seiner bösen Erfahrungen mit der Nazi-Herrschaft kaum festzustellen. Sein kritisches Potential gilt ausschliesslich der Weiterentwicklung der Psychoanalyse zur strukturierenden Milieutherapie. Damit könnte man ihm in Anlehnung an NOHL eine Art "therapeutische Autonomie" unterstellen, die möglicherweise den geistigen Hintergrund für seine provinzhafte Einrichtung

darstellt. - MAKARENKO hingegen zielt offen und bewusst auf eine Anpassung an die Normen der Sowjetgesellschaft. Er lebt im Bewusstsein, Teil eines gesellschaftlichen Ganzen zu sein, mit dem er und das Kollektiv sich in Einheit und Harmonie befinden. Die langfristigen Perspektiven zielen bei ihm immer auf die Gesellschaft und werden so als eigentliche Triebfeder seines gesamten Systems ausgewiesen. Die hochgesteckten Ziele übernimmt er direkt aus der herrschenden Ideologie, die er unhinterfragt akzeptiert; in seinen Ausführungen findet sich beispielsweise kein Hinweis auf eine Auseinandersetzung mit dem Stalinismus. Auch seine Kritik ist beschränkt auf Kontroversen mit der "Pädologie".

Im politisch-gesellschaftlichen Bereich werden demnach auch hier die prinzipiellen Unterschiede zwischen Pädagogik und Therapie sichtbar; wo Therapie darauf zielt, eine innerpsychische Versöhnung des Individuums mit gesellschaftlichen Normen zu erreichen, muss sich Pädagogik als gesellschaftliche Veranstaltung begreifen, d.h. sie unterliegt von vorneherein ihrer klar definierten gesellschaftlichen Funktion. Interessant ist für den Vergleich die Radikalität, mit der sich MAKARENKO und BETTELHEIM ihrer jeweiligen Praxis verschrieben haben: BETTELHEIM fordert ein "totales" therapeutisches Milieu, in dem jedes Element der dinglichen und personalen Umwelt seine durchdachte therapeutische Funktion zugewiesen bekommt und in dem die Interaktionen von der Seite des Personals aus auf ein permanent reflektiertes Bewusstseinsniveau gehoben wird. Dies führt logischerweise zu den Strukturen und Wesensinhalten einer therapeutischen Gemeinschaft, ohne die diese Totalität nicht eingelöst werden kann. MAKARENKO organisiert die gestörten Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft neu, indem soziale Normen direkt vom Kollektiv ausgehen. Die Lebenspraxis in der Kommune ist durch ihre wirtschaftliche Ausrichtung schon direkt gesellschaftliche Praxis; Erzieher werden überflüssig, sobald die

Struktur der Einrichtung die klare Orientierung an langfristigen Perspektiven erlaubt. Der Zöglng wird damit gleichsam "von den Verhältnissen gefordert" und erfährt durch sie die Achtung, die er als gesellschaftliches Subjekt braucht.

Zusammenfassung: BETTELHEIM und MAKARENKO arbeiten mit unterschiedlicher Klientel unter sehr verschiedenen Bedingungen mit beinahe entgegengesetzten Ansätzen. Der Therapeut BETTELHEIM verändert die kindliche Person in einem langen Prozess, der sich nur allmählich vom Innenleben aus auf die Umwelt zubewegt. Das Milieu ist gleichzeitig Anfangs- und Endpunkt seiner Verfahrensweise, denn die gestaltete Umwelt wirkt nicht nur als heilender Faktor, sondern bildet gleichzeitig auch die Grenze, über die therapeutische Vorgänge nicht hinausreichen. Der Pädagoge MAKARENKO arbeitet umgekehrt von äusserlichen, also Normen setzenden und fordernden sozialen Gefügen aus, die eine Umorientierung des Individuums bewirken und gleichzeitig über den Rahmen der Kommune hinausweisen, indem die Perspektive an die Realität des sozialen und politischen Systems gebunden wird.

Es ist überraschend, wie viele Gemeinsamkeiten in zwei derart gegensätzlichen Modellen pädagogischer Intervention bestehen: In beiden Einrichtungen spielt die Umgebung als funktionales Element eine höchst bedeutsame Rolle; der Alltag verläuft geplant und zielgerichtet, nichts wird dem Zufall überlassen. Sowohl die pädagogische als auch die therapeutische Provinz weisen eine feste Struktur auf, ohne die die entsprechenden Ziele nicht erreicht werden können. In keinem der beiden Systeme gibt es gesonderte Methoden, isoliert nachweisbare Techniken oder einzeln ausgewiesene pädagogische Handlungen, die allein für das Gelingen des Erfolgs verantwortlich wären; vielmehr "erzieht" jeweils das System als integriertes Ganzes. Therapie und Pädagogik liegen demnach in diesen beiden Beispielen trotz der beschriebenen Unterschiede nicht so weit auseinander, wie

oft angenommen wird. Es ist kein Zufall, wenn der Alltag in beiden Einrichtungen die bedeutsamste Rolle spielt, wenn feste Strukturen gefordert werden, die eine sichere Konstanz der Umwelt garantieren. Selbst bei so unterschiedlichen Klientengruppen wie Autisten und Verwahrlosten spielen fest geplante Abläufe und ritualisierte Zeiteinteilungen die gleiche stabilisierende Rolle. Die Transparenz der sozialen Beziehungen und damit der gesamten Einrichtung prägt sowohl in der Kommune als auch in der Orthogenic School den allgemeinen Umgangsstil.

Gerade an solchen Strukturmerkmalen wird die erzieherische Kompetenz von Institution und Betreuern sichtbar; zielgerichtete und geplante Erziehungsarbeit hängt von der Konsistenz zwischen dem pädagogischen Arrangement und dessen inhaltlicher Ausfüllung durch den Erzieher im Alltag ab. Damit wird auch das Verhältnis von Person und Institution bestimmbar: In beiden beschriebenen Einrichtungen sind die Erziehungspersonen in das pädagogische System integriert. Die Integration geht weit über eine blosse Beteiligung an relevanten Vorgängen hinaus; der Erzieher ist aktiver Träger der institutionellen Werte und Überzeugungen, ist eine individuelle und eigentümliche Verkörperung der jeweils gemeinschaftlichen Prinzipien. Seine Kompetenz beruht nur zum geringeren Teil auf seiner formalen fachlichen Qualifikation; ihr Hauptgewicht liegt auf der institutionsspezifischen beruflichen Sozialisation und auf den aktiven Handlungskomponenten im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Professionalität bezieht sich weder bei MAKARENKO noch bei BETTELHEIM vorwiegend auf pädagogisches Fachwissen oder Methodenkenntnis, stattdessen legen beide Wert auf Haltungsqualitäten, die der jeweiligen Institution entsprechen:
In der Orthogenic School dominiert die Fähigkeit, Kinder regredieren zu lassen und ihnen gleichzeitig Grenzen zu setzen, was nur unter stärkster Einbeziehung der eigenen Person möglich

ist, weil die Problematik der eigenen Kindheit laufender Aufarbeitung bedarf, um nicht der unbewussten Herausforderung der archaischen Impulse der Kinder zu verfallen. Mit dem so entstandenen therapeutischen Bündnis, das die Re-Integration sowohl der kindlichen als auch der eigenen Vergangenheit des Betreuers zum Ziel hat, wird Supervision zum äusserst bedeutsamen Arbeitsmittel, das die private und berufliche Identität immer enger miteinander verknüpft. Die Integration des Erziehers in die Institution erfolgt also in erster Linie dadurch, dass er selbst seine Person im Kollegenkreis zur Diskussion stellt; der gezielte und geplante Umgang mit dem eigenen Verhalten wird auf diese Weise zur ersten therapeutischen Technik.

MAKARENKO treibt die Deprofessionalisierung noch ein Stück weiter: Er schafft die "Nur-Erzieher" ganz ab und ersetzt sie durch Lehrer, Meister und Ingenieure. Ihre Qualitäten sind damit nicht pädagogischer, sondern allgemein-menschlicher Art: Die Figuren, die er in seinen Romanen beschreibt, sind meistens Leute mit besonderer handwerklicher oder künstlerischer Begabung, Finanzgenies, mutige Organisatoren oder kauzige Spezialisten (207). Sie wirken erziehend durch ihre Art, qualifiziert und ausdauernd zu arbeiten, Probleme zu lösen oder geschickt mit den Dingen umzugehen. Dadurch wird das Klima in der Kommune "entpädagogisiert"; die Erwachsenen sind der wirtschaftlichen Logik des gemeinsamen Lebensfeldes genau so wie die Zöglinge unterworfen und demonstrieren den Jungen als lebendes Beispiel, welche Art Mensch diese später einmal werden sollen. Erziehung wirkt bei MAKARENKO grundsätzlich nur auf indirektem Weg mit stillschweigenden Vorbildern und gemeinsamen Perspektiven; direkt pädagogische Massnahmen werden von Anfang an dem Kollektiv übertragen. Die Integration der Erwachsenen vollzieht sich hier über die allgemeine kommunistische Ethik und die besondere Perspektive der Kommune, vor allem aber durch die kollektive

Arbeitsorganisation der Pädagogen.

Beide Beispiele verdeutlichen, wie eine Institution sich als aktives umfassendes Ganzes begreift und nicht lediglich einen formalen Organisationsrahmen darstellt, dessen inhaltliche Ausfüllung allein dem Erzieher überlassen bleibt. Der hohe Strukturierungsgrad beider Einrichtungen stellt die Gemeinsamkeit des Handelns sicher; es gibt weder ein vereinzeltes Vorsich-Hin-wursteln noch eine Unsicherheit über die Erziehungsziele oder Prinzipien des gemeinsamen Umgangs. Der Erzieher gewinnt dadurch Handlungssicherheit und sieht sich eindeutigen und durchschaubaren Verhaltenserwartungen gegenüber, kann aber trotzdem selbständig handeln und seine persönliche Eigenart in die Arbeit einbringen. Es besteht allerdings eine strenge Verpflichtung auf die bestehende Konzeption, die bis in die "Kleinigkeiten" der äusseren Erscheinung hineinreicht. Die handlungsmässigen Freiheitsgrade im täglichen erzieherischen Geschäft werden von der Institution umso intensiver vorgegeben und eingeschränkt, je tiefgreifender und umfassender an den Schwierigkeiten der Kinder gearbeitet wird.

Der Vergleich der beiden dargestellten Institutionen kann sicherlich nicht verallgemeinert werden. Allerdings legt er die allgemeine Vermutung nahe, dass intensive pädagogische und therapeutische Betreuung nicht ohne deutliche und im Alltag verankerte Momente von Strukturierung, Transparenz, Ganzheitlichkeit und Perspektive auskommen. Weder Erziehung noch Therapie sind rein methodische Angelegenheiten; der institutionelle Rahmen, in dem beides stattfindet, hat einen mindestens ebenso grossen Einfluss auf die Kinder wie die angewandten Techniken.

Angesichts der derzeit buntschillernden Vielfalt von psychologisch orientierten Methoden muss die Frage erlaubt sein, ob pädagogische Professionalität nicht den Notwendigkeiten der

Praxis zuwiderläuft, wenn sie sich auf oft kommerziell betriebene Zusatzausbildungen und wettbewerbsmässig organisiertes Spezialistentum einlässt, anstatt die Institution auf ihre erzieherische Verantwortlichkeit festzulegen und damit zu beginnen, konkret-alltägliche Verhaltensweisen von Erziehern offen zu diskutieren. Die institutionsspezifische Berufssozialisation ist als ausgegrenztes Thema in Theorie und Praxis nur selten ausgewiesen; üblicherweise scheint den Bedürfnissen eines neuen Mitarbeiters mit dem formalen Hinweis auf die Probezeit als "Eingewöhnungsphase" und dem Angebot einer meist unsystematisch betriebenen Supervision Genüge getan zu sein, die Leitungsorgane der Institutionen ihrerseits scheinen kaum mehr als ein Einstellungsgespräch und vereinzelte Einschätzungen zwischen Tür und Angel für nötig zu erachten, um ihre Mitarbeiter zu integrieren. Ein Erzieher wird häufig dann als "integriert" bezeichnet, wenn er mit seiner Gruppe zurechtkommt, wenn "etwas läuft" und wenn er etwa besondere Freizeitaktivitäten in möglichst demonstrativer Form anbietet. Er mag sich selbst als "integriert" betrachten, wenn er das Gefühl hat, ohne Schwierigkeiten mit der dienstlichen Routine fertig zu werden, bei Kindern etwas zu bewirken und wenn er bei der Heimleitung offiziell Anerkennung findet für das, was von seinen Anstrengungen offen sichtbar ist. Diese kurzsichtig-pragmatische Ebene der funktionalisierten Integration blendet aber genau jene Bereiche aus, die bei BETTELHEIM und MAKARENKO den Ausschlag geben für die Durchsetzung des praktischen Handelns mit pädagogischen Grundpositionen: die Verpflichtung auf übergreifende Werte, Erziehungsziele und Denkweisen und die ständige Reflexion über sich selbst. Pädagogische Grundsatzdiskussionen im Heim sind äusserst selten; oft kennt man nur die Einstellungen und erzieherischen Überzeugungen seiner Teamkollegen, nicht aber die des Heimleiters oder anderer Erzieher. Verhalten und Person des Erziehers sind als Gegenstand allgemeiner Erörterung

nicht selten tabu; eine Rückmeldung über das pädagogische Handeln erfolgt meist nur in Konfliktsituationen und findet nicht mehr statt, sobald die Routine wieder hergestellt ist. Die Institution beraubt sich damit eines der wesentlichsten Mittel, die Mitarbeiter an sich zu binden und eine qualifizierte pädagogische Arbeit zu leisten, in der sich konzeptioneller Anspruch und tatsächliche Erziehungswirklichkeit weitgehend decken.

Wenn also die feste Verpflichtung auf Werte und Erziehungsziele und die offene Reflexion des pädagogischen Handelns Strukturmerkmale qualifizierter Erziehungseinrichtungen sind, so muss sich der Erzieher auf einen hohen Institutionalisierungsgrad und damit auch auf fachliche und zwischenmenschliche Kontrolle einlassen. Kontrolle wird oft als Einmischung oder Beschneidung des pädagogischen Stils und Freiraums begriffen, nicht aber als fachliche und hilfreiche Auseinandersetzung im Rahmen einer überprüfbaren Praxis. BETTELHEIM unterwarf seine Mitarbeiter schon bei der Einstellung einem sorgsamen Verfahren und machte seine Beobachtungen bei der nächtlichen Teestunde, bei den vielen Konferenzen oder über die monatlichen Erziehungsberichte. MAKARENKO vertraute auf seine Menschenkenntnis sowohl bei der Einstellung brauchbarer, als auch bei der Entlassung ungeeigneter Erzieher; er legte Wert darauf, dass ein neuer Mitarbeiter seine Ansichten und seinen Stil übernahm(208). Auch wenn MAKARENKO's Praxis weniger von Reflexion und sensibler Vorsicht als von aktiven und spontanen Überzeugungen geprägt ist, so verfolgt er doch die gleiche Absicht wie BETTELHEIM, indem er die Mitarbeiter auf eine einheitliche konzeptionelle Linie festlegt und auf der Einhaltung ihrer Prinzipien besteht. Wo eine Instanz fehlt, die fortlaufend die Umsetzung konzeptioneller Grundsätze kontrolliert, können undurchsichtige Machtverhältnisse und ziellose Wurstelei entstehen. Die eingefahrenen Kommunikations- und

Entscheidungsstrukturen vieler herkömmlicher Heime drohen zwischen formaler Hierarchie und informellen Kontakten zu erstarren; d.h. Handlungsspielräume hat der Erzieher nur dann, wenn er sich auf diese zweideutige Struktur einlässt und etwa das Spiel "Wer ist am besten angeschrieben bei der Heimleitung?" mitspielt. Pädagogische Reflexion als Prüfinstrument zwischen Theorie und Praxis würde damit durch Sympathie und vermeintliche Loyalität ersetzt, was ein kompetentes pädagogisches Handeln nicht mehr zulässt.

Die Abneigung vieler Erzieher gegen Institutionen, feste Orientierungen und Kontrolle ist gerechtfertigt, wo es sich um derartige Strukturen handelt. Häufig erwecken aber die Tendenzen der "neuen Fachlichkeit" den Eindruck, als seien feste Strukturen grundsätzlich mit Zwang gleichzusetzen, als führe Regelhaftigkeit automatisch zum Verlust von Freiheit und damit zu repressiven Erziehungsformen. Solche Klischees begüngstigen Verunsicherung und die Unfähigkeit, mit Grenzen umgehen zu können. Sie verhindern ausserdem, dass sich der Erzieher in seine Einrichtung integriert und eine längerfristige Perspektive in ihr entwickelt. Gerade in der Pädagogik sollte die Bindung an die Institution nicht als altmodisches Relikt aus der vorprofessionellen Zeit des caritativen Engagements abgetan werden, sondern als durchaus professionell betriebene Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen des eigenen Handelns. Den Institutionen ihrerseits muss dabei die Aufgabe zudiktiert werden, sich selbst zum Thema zu machen, ihre Ergebnisse offen und nachvollziehbar zu dokumentieren, Grundsatzdiskussionen über Erziehungsziele und pädagogisches Verhalten zu führen, Unsicherheit im Handeln und Denken zu klären versuchen. Es geht dabei um das allgemeine Bewusstsein über die Frage, was nun eigentlich genau erzieherisch wirkt. Die Polarität zwischen Grenzen setzen und freier Entfaltung muss als Grundgegebenheit

jeder Erziehung laufend reflektiert werden, sowohl in Bezug auf gesellschaftliche Tendenzen wie auch im Hinblick auf die Entwicklung einzelner Kinder und Jugendlicher. Es ist unverantwortlich, wenn Institutionen den Erzieher diese ständige Spannung im Alleingang aushalten lassen. Der Vergleich von MAKARENKO und BETTELHEIM zeigt die Umsetzung pädagogischer Entwürfe in die Praxis, indem das jeweilige System als Ganzes an dieser Antinomie arbeitet. Die Handlungskompetenz der Erzieher wird dabei zunächst durch ihre Verpflichtung auf das Konzept definiert und stabilisiert sich später als sicheres Verhaltensrepertoire im Alltag.

KAPITEL V

KOMMENTIERTE SZENEN AUS DEM ALLTAG

Das folgende Kapitel befasst sich mit kommentierten und interpretierten Szenen aus dem Heimalltag. Die Szenen selbst sind im strengen Sinn weder vergleichbar noch in ihrer Totalität erfassbar; ihr Wert besteht vorwiegend darin, dass sie eine gewisse Typizität im Hinblick auf strukturelle Schwierigkeiten und Gegebenheiten dieses Arbeitsfeldes aufweisen. Sie zielen allerdings nicht auf Verallgemeinerungen im Sinne objektiv gültiger Gesetzmässigkeiten, sondern eher auf eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit im Sinne hermeneutischen Verstehens. Praktiker werden sich vermutlich in den Szenen leicht wiederfinden, es bestehen jedoch Zweifel daran, dass die Schlussfolgerungen oder gar bereits die Problemdefinitionen anders ausgesehen hätten, wenn sie durch andere Personen interpretiert worden wären. Dieser "subjektivistische Ansatz" setzt sich fort in der Auswahl der Themen, die auf die bereits mehrmals angedeuteten "Leitlinien" abheben, also die Begriffe Strukturierung, Transparenz, Ganzheitlichkeit und Perspektive als Kristallisationspunkte subjektiv erfahrener Praxis in das Zentrum des Interesses wissenschaftlicher ex-post-Interpretationen rücken. Die Konzentration auf ausgerechnet diese Bereiche ist subjektiv kein Zufall; in ihnen kommen sowohl Persönlichkeitsmerkmale als auch gemeisterte und unbewältigte Praxiserkenntnisse der Verfasser zum Ausdruck. Trotzdem können diese Leitlinien nicht als private "Marotte" abgetan werden, weil sie sich zweifellos mit Grundfragen der Bedingungen erzieherischer Kompetenz befassen. Wenn im III. Kapitel die Antinomie zwischen Führen und Wachsenlassen als Grundelement jeder Pädagogik herauskristallisiert wurde und im IV. Kapitel das Verhältnis von Erzieher und Institution zur Debatte stand, so bildet das vorliegende Kapitel

den Versuch, die Bedingungen und Orientierungen qualifizierten pädagogischen Handelns sowohl im Rahmen dieser Antinomie, als auch im Zusammenhang der Institution zu beleuchten. Der Wunsch nach Strukturierung sowohl des Arbeitsfeldes als auch des Gruppenlebens oder bestimmter Situationen zielt sicherlich auf den Pol des Führens; transparentes Verhalten und ganzheitliche Orientierung deuten eher auf das Wachsenlassen; in der Perspektive schliesslich kommt die dialektische Verschränktheit beider Pole zum Ausdruck. Die Beispiele befassen sich ihrer Tendenz nach mit den Schwierigkeiten, die Erzieher im Alltag haben, wenn sie sich solchen Forderungen und Zielvorstellungen verschreiben, andererseits aber auch mit den Möglichkeiten, den Alltag mit Hilfe von überdauernden Prinzipien und festen Orientierungen besser und pädagogisch kompetenter zu meistern. Als Interpretationsgrundlagen für beides dienen Versatzstücke aus der Alltagstheorie, die in einem kurzen Abriss dargestellt und anschliessend pädagogisch gewendet werden.

Einige Versatzstücke von Alltagstheorien

In den letzten Jahren hat sich der Alltag zu einem Paradigma in den Sozialwissenschaften entwickelt, dessen Konsequenzen in ihrer Tragweite bislang für die Erziehungswissenschaft vermutlich nur teilweise erfasst sind. Es deutet sich an, dass Theoriebildung und Methoden sich neu zu orientieren beginnen, dass der reine Positivismus mit hermeneutischen Verstehenskategorien durchsetzt wird, dass aber auch die kritische Theorie, die ihrem Anspruch nach auf eine Überwindung des Positivismus zielt, nun nicht mehr auszukommen scheint ohne die Thematisierung konkreter, fassbarer und banaler Sachverhalte. Dabei ist das Reden über alltägliche Ereignisse erschwert durch die Tatsache, dass für die Reflexion über vermeintliche Selbstverständlichkeiten

und Belanglosigkeiten nur eine Sprache zur Verfügung steht, die ausgesprochen "nicht-alltäglich" ist und die durch ihre Elaboriertheit den Alltag zum "theoretischen Konstrukt" zu verwischen droht. Solange keine exakte Metasprache besteht, die den Alltag in seiner eigenen Grammatik und Semantik zu fassen vermag, wird die Reflexion über den Alltag immer verwirrend bleiben müssen.

Reflexion ist gerade das Element, das alltäglichen Handlungen fehlt. Im Alltag herrscht eine "natürliche Einstellung" vor(1), die durch die Regelmässigkeit einer "geläufigen Atmosphäre"(2) erzeugt wird. Jeder wird in den Alltag "hineinsozialisiert"(3), in dem er von frühester Kindheit an mit alltäglichen Verrichtungen vertraut gemacht wird. Diese Vertrautheit mit der materiellen Umgebung, mit routinisierten Zeitabläufen, mit den Handlungsweisen von Bezugspersonen schafft einen "Wissensvorrat", der die gleichbleibende Konstanz der Welt und damit auch die Fähigkeit zu handeln garantiert(4). Die Wahrnehmung und Interpretation des Alltags gründet sich auf so entstandene Selbstverständlichkeiten, die "fraglos gegeben sind"(5) und über die deshalb nicht mehr nachgedacht werden muss. Daher haben Alltagsbeschäftigungen ein sehr "oberflächliches Niveau"(6).

Routine prägt die Handlungen, die täglich wiederkehren und erledigt werden müssen. Routinehandeln findet dort statt, wo die Wahl zwischen verschiedenen Handlungsentwürfen nicht mehr zur Debatte steht. Bewährte Handlungsrezepte und plausible Erklärungen herrschen hier vor; Routinetätigkeiten greifen auf den Wissensvorrat zurück, in dem sie sich aus früheren Erfahrungen und bisher erfüllten Erwartungen zum "habituellen Besitz" entwickeln: "Da sie ihren festen Platz (...) in der erworbenen habituellen Kette der Mittel-Zweck-Beziehung haben und da sie (...) als spezifische Mittel für genau umschriebene spezifische Zwecke dienen, sind sie mehr als typisiert: Sie sind standardi-

siert und automatisiert. Daher spricht SCHÜTZ vom "implementären Charakter des zuhandenen Routinewissens"(7). Routine bezieht sich jedoch nicht nur auf die "Abarbeitung täglicher Angelegenheiten", sondern auch auf längerfristige Stadien eines gesamten Lebenslaufs, der in erwartbaren Ereignissen und Strukturen verläuft, weshalb der Begriff des "Fahrplans" angemessen erscheint(8). Dies bedeutet natürlich, dass dort, wo eine erfolgreiche Verhaltensalternative unhinterfragt immer wieder gewählt wird, alle anderen Alternativen ausgeschlossen sind. Die Gewöhnung an immer wieder erfolgreiche Handlungen und ihre ständige Wiederholung sichert gegen Belastung ab und begünstigt Rituale, die sich schon in der Wahrnehmung und Definition von Situationen sogar gegen widersprechende Informationen durchsetzen(9). Das "pragmatische Motiv"(10) durchzieht das Alltagshandeln wie ein roter Faden: Vermeidung von Problemen, in Ruhe gelassen werden, Entspannung und Herunterspielen von Konflikten sind hier bedeutsam. Übergreifende Perspektiven wie etwa eine bewusste Interpretation des eigenen Lebenslaufes oder eine detaillierte Zukunftsplanung sind im Alltag selten; sofern sich Verhalten überhaupt auf die Zukunft bezieht, stellt es lediglich eine Projektion der erfahrenen Vergangenheit dar, und was als machbar gilt, leitet sich aus dem her, was immer schon machbar war(11). Erfahrung bildet somit ein ganzheitliches System, das für das Individuum sinnstiftend wirkt(12): Der jeweils konkret erlebte Weltausschnitt bildet ein zusammenhängendes Ganzes, das Vergangenheit und Zukunft verbindet und jede Handlung in ein zeitlich-sinnhaftes Kontinuum einordnet, wodurch gleichzeitig Identität ermöglicht wird. Die einzelnen Gegenstände und Sachverhalte der Aussenwelt können nicht als isolierte Segmente aufgefasst werden, sondern formen sich zu "Gestalten" und "symbolischen Systemen", die "unserem Denken als Vehikel dienen". Sprachliche Begriffe sind daher von einem "konnotativen Netz" (13) von Randbedeutungen und Sinnhorizonten umgeben, die nicht

vernichtet werden können, ohne den gesamten Sinnzusammenhang selbst zu vernichten.

Damit kommt der ausgesprochene Doppelcharakter des Alltagshandelns zum Vorschein: Selbstverständlichkeiten und Unhinterfragtheiten stellen eine vertraute Atmosphäre her, die Sicherheit und Konstanz vermittelt. Demgegenüber schafft die unreflektierte, pragmatistische und im Grunde konservative Lebenspraxis nicht nur solche Probleme, die den schädigenden "Alltagstrott" ausmachen, sondern ist auch verantwortlich für jene weitläufige Blindheit, die das tägliche Leben so resistent gegen Veränderungen machen: Das Alltagsbewusstsein ist "unflexibel und borniert", indem es sich "den gesellschaftlichen Verhältnissen "vorordnet". "Die Alltagsregeln erscheinen dem Einzelnen als objektive Ordnung, obwohl er sie ständig reproduziert"(14). Sie erlangen in einer "fetischisierten Praxis" den "Schein der Selbstverständlichkeit und Natürlichkeit" und sind nicht mehr als "Ergebnisse der gesellschaftlichen Tätigkeit des Menschen erkennbar"(15). Die "Pseudokonkretheit" von Alltagserscheinungen lebt aus der Zweideutigkeit, indem sie die Erscheinung einer Sache für deren Wesen hält und ihr gesellschaftliches "Abgeleitetsein" verschweigt(16). Das "eingeschläferte" Bewusstsein(17) führt durch die Vertrautheit mit dem Alltagshandeln zur Blindheit, denn: "Der Abbruch unseres Fragens gründet (...) in einem existentiellen Moment allen menschlichen Wissens, nämlich in der Überzeugung von der wesentlichen Undurchsichtigkeit unserer Lebenswelt"(18).

Alltagswissen ist also in sich selbst widersprüchlich, indem einerseits fehlende Reflexion, Routine und Blindheit letztlich eine bewusstlose und für Ideologien anfällige Lebenspraxis erzeugen und stabilisieren, in der "alles bekannt, aber nichts erkannt" ist(19); andererseits aber niemand existieren kann ohne die alltäglichen Schutzräume von Vertrauen, Verlässlichkeit

und Sicherheit. Im Alltag scheint Blindheit der Preis für Sicherheit zu sein, und umgekehrt scheinen Bewusstheit und Reflexion mit einem Stück Unsicherheit und Misstrauen erkauft zu werden. Dies deutet bereits darauf hin, dass die von KOSIK beschriebene Pseudo-Konkretheit nicht "subjektive Illusion" ist, sondern "menschliche Praxis"(20).

Das Alltagsbewusstsein in seiner Vertrautheit und Unhinterfragtheit wird durchbrochen, sobald in der gewohnheitsmässigen Wahrnehmung und Interpretation der Alltagswelt neu auftauchende Erfahrungen nicht mehr in den Wissensvorrat passen oder wenn die bisher geläufigen Auslegungen nicht mehr als Erklärung hinreichen. SCHÜTZ hat für diesen Prozess den Begriff der "Relevanz" geprägt: "... Etwas wird inmitten des unstrukturierten Feldes einer unproblematischen Vertrautheit zum Problem gemacht, und dabei gliedert sich das Feld in Thema und Horizont"(21). Der Begriff des Horizontes geht auf HUSSERL zurück, der zwischen äusserem und innerem Horizont unterscheidet: Der äussere Horizont bezeichnet alles, was zugleich mit dem Thema im aktuellen Bewusstseinsfeld auftaucht. Dazu gehören Erinnerungen und Antizipationen künftiger Möglichkeiten ebenso wie die Ergebnisse "passiver Synthesen". Der innere Horizont ist ein System von Wechselbeziehungen und funktionalen Strukturen, die sich als "Sedimentierungen" herauskristallisiert haben und so gleichsam von innen her das Thema mitbestimmen. Dabei laufen sowohl in der Wahrnehmung als in der Kognition Verkürzungen ab, die etwa der Ersetzung einer Reihe von "polythetischen Schritten" durch einen einzigen "monothetischen Blick" gleichkommen. (Als Beispiel dient SCHÜTZ ein Quadrat, dessen Ecken zuerst einzeln ausgezählt werden, später auf einen Blick als Ganzes erfasst werden können.)(22) Innerhalb dieser Thema-Horizont-Schemata unterscheidet SCHÜTZ zwischen thematischen Relevanzen, Auslegungs- und Motivationsrelevanzen(23). Alle drei Kategorien durchbrechen

das beruhigte Alltagsbewusstsein, gleichgültig ob sie die Integration von inkongruenten Informationen in den Wissensvorrat ("thematische Relevanz"), die Neuinterpretation von Sachverhalten und Zusammenhängen ("Auslegungsrelevanz") oder eine Entscheidungshilfe auf der Handlungsebene ("Motivationsrelevanz") zum Ziel haben. Die Gesamtsphäre des Vor-Ausgelegten bleibt immer mehr oder weniger undurchsichtig, so bald ehemalige Relevanzen in den Wissensvorrat integriert sind. Nur im "theoretischen Denken" wird die Neuauslegung ganzer Horizonte systematisiert, wird der Zweifel zum "methodologischen Prinzip". "In der Welt des Alltags liegt mir dagegen daran, mich routinemäßig in meinem Handeln orientieren zu können. Die in meinem Wissensvorrat sedimentierten Auslegungen haben dem Status von Gebrauchsanweisungen ..."(24).

Die Bestimmungsgrössen von Handeln und Bewusstsein im Alltag sind demnach dem Prinzip der Homöostase vergleichbar, wie sie etwa in der Gestaltpsychologie (Figur-Grund-Phänomene)(25), in der Theorie der kognitiven Dissonanzen(26) oder im Bereich der Kommunikation(27) zu finden sind. Es geht dabei im Grunde immer darum, in Wahrnehmung, Interpretation, Denken und Handeln eine ganzheitliche, subjektiv als sinnvoll empfundene Integration von Inkongruenzen, Informationen, Relevanzen oder Veränderungen in ein bereits vorhandenes System des Gleichgewichts oder der strukturierten Vertrautheit des Wissensvorrats zu erreichen. Der Begriff der Relevanz ist für das Alltagshandeln deshalb so wichtig, weil er sowohl die notwendige Routinisierung der konstanten und absichernden Lebenspraxis als auch die Durchbrechung dieser Gleichförmigkeit erklärt. Konstanz und Veränderung können damit als dialektische Polarität gedacht werden, indem Stabilität nicht als steriler Endzustand definiert wird, sondern die "Konstanz des inneren Milieus (...) als (...) Voraussetzung für die Existenz freien Lebens" gilt(28). SCHÜTZ geht sogar so weit,

von einer "kontrapunktischen Struktur unserer Persönlichkeit und unseres Bewusstseinsstromes" zu sprechen. Das Wechselverhältnis der Relevanzstrukturen gilt ihm als Grundphänomen, da wir zugleich in verschiedenen Wirklichkeitsbereichen leben und je nach situativer Gegebenheit unser subjektives Thema-Horizont-Schema über verschiedene Schichten unserer Persönlichkeit ins Spiel bringen(29). Die Bewältigung des Alltags vollzieht sich also in ständigem Wechsel zwischen Gewohnheit und Neuem, und die Definitionen eines Bereichs als "Thema" oder "Horizont" ist abhängig von der jeweiligen Bewusstseinsspannung, von sedimentierten Motiven oder von der konkret vorgefundenen Situation.

Die Definition der Situation unterliegt jedoch nur zum Teil der freien Entscheidung des Individuums. Sie wird begrenzt von den räumlichen, zeitlichen und sozialen Gliederungen, die sowohl für das Zustandekommen der Situation verantwortlich waren als auch für die subjektive Struktur der Erfahrung der definierenden Individuen(30). Das Individuum kommt in die Situation mit einem "biographisch artikulierten Vorrat an Gewohnheitswissen, an Fertigkeiten, Gebrauchswissen und Rezeptwissen"(31). Es definiert die Situation jedoch selten allein, sondern in der Regel zusammen mit anderen Interaktionspartnern. Damit ist sowohl die Situationsdefinition als auch die Struktur des Wissensvorrat intersubjektiv, d.h. es existiert eine Art stillschweigender Vereinbarung darüber, was als wirklich oder als selbstverständlich zu gelten hat, ohne dass dies jedesmal neu ausgehandelt werden muss. Die Verständigung über die gemeinsam definierten Sinn-Inhalte erfolgt in der Sozialisation mittels "Objektivationen" als "Erzeugnissen menschlicher Tätigkeit, welche sowohl dem Erzeuger als auch anderen Menschen als Elemente ihrer gemeinsamen Welt 'begreiflich' sind". "Die Wirklichkeit der Alltagswelt ist nicht nur voll von Objektivationen,

sie ist vielmehr nur wegen dieser Objektivationen möglich. Ich bin dauernd umgeben von Objekten, welche die subjektiven Intentionen meiner Mitmenschen 'proklamieren' ..."(32). BERGER und LUCKMANN sprechen deshalb von der "gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit" und betonen damit den Sachverhalt, dass nicht nur direkte und aktuelle Situationen von der gegenseitigen "Unterstellung eines Systems unmittelbar handlungsleitender Orientierungen"(33) geprägt sind, sondern ein erheblicher Teil scheinbar festgefügter sozialer Strukturen von solchen Unterstellungen aufrecht erhalten wird. GOFFMAN(34) qualifiziert in diesem Zusammenhang Kommunikation und Interaktion als soziale Gegebenheiten, die Handeln überhaupt erst auf Grund von Schlussfolgerungen zulassen. Damit wird die Kontrolle über das eigene Verhalten und über das der andern zunehmend wichtig; sie erfolgt weitgehend über die Deutung oder Umdeutung der Situation. Die Frage "Wie wirklich ist die Wirklichkeit?"(35) ist insofern berechtigt, als das Alltagswissen nicht verzichten kann auf Unterstellungen, Deutungen und Schlussfolgerungen, die den Eindruck von Sachzwängen oder notwendigen Gesetzmässigkeiten erwecken, obwohl sie historisch geworden sind und sich als unhinterfragte Konstanten in den sozialen Verkehrsformen etabliert haben.

Auch die Erkenntnis bekommt damit einen intersubjektiven und kommunikativen Charakter. Wenn die Wirklichkeit und das Bewusstsein von ihr nicht an "objektiven", gleichsam naturgesetzlichen Sachverhalten festgemacht werden kann, sondern Definitionen, Zuschreibungen und stillschweigenden Vereinbarungen unterliegt, so muss die Realität als soziale und historische "Gewordenheit" diskutierbar und aushandelbar sein. Diesen Gedanken verfolgt HABERMAS mit dem Begriff des "kommunikativen Handelns"(36).

Es wurde bereits angedeutet, dass Erfahrung und Handeln im Alltag eine jeweils individuelle Struktur aufweisen, die sich nach der Art der Selbstverständlichkeiten, Relevanzen und erfolg-

reichen Handlungsketten richtet. Für diese Struktur wendet SCHÜTZ den Begriff der Aufschichtung oder "Sedimentierung" an: Bereits bei der Definition des "inneren Horizontes" wurden die Sedimentierungen und Verkürzungen als erlebensgeschichtlicher Anteil des Individuums an der Thema-Horizont-Gliederung beschrieben, d.h. die "Biographisch-spezifischen Bestände an Alltagswissen"(37) kommen sowohl bei der Definition einer Situation als auch in persönlichen Handlungsbereitschaften zum Ausdruck. Wissenserwerb und Sedimentierung sind demnach identisch(38) und gehen auf einen Lernprozess zurück, der vermutlich der stochastischen Speicherung von Informationen vergleichbar ist: Wenn die einmal erfolgreich geleisteten Reaktionsformen und Anpassungsfunktionen für spätere Anwendung gespeichert werden können, so erübrigt sich damit das "Ausprobieren" sämtlicher Verhaltensmöglichkeiten in jeder ähnlichen Situation, weil mit der Speicherung ein Repertoire aufgebaut wird, das bewährte Verhaltensmodelle abrufbar bereithält. Die so entstandene Struktur, die als gespeichertes Alltagswissen oder "Redundanz" bezeichnet werden kann, ist jedoch auch auf neue Situationen transferierbar und geht in den intersubjektiven Prozess der gegenseitigen Unterstellung mit ein, d.h. jedes Individuum vermutet bei seinen Interaktionspartnern Sedimentierungen, die seinen eigenen ähnlich sind. Mit dem Begriff der "pragmatischen Redundanz" weisen WATZLAWICK et al.(39) gerade auf die Bedeutung der Intersubjektivität solcher Aufschichtungen hin. BERGER und LUCKMANN betonen den Stabilisierungsaspekt von Sedimentierungen auf der Handlungsebene: Häufig wiederholte Handlungen verfestigen sich unter dem Gesetz der Gewöhnung zu einem Modell, das auch zukünftig mit Einsparung von Kraft ausgeführt werden kann. Diesen Prozess der "Habitualisierung" betrachten sie als Vorstufe zur Institutionalisierung von Handlungsabläufen(40).

Das Konzept der Sedimentierung hat also einen historischen und einen aktuellen Sozialisierungsaspekt. Wissen und Handeln im Alltag folgen gewachsenen Strukturen, die von früheren Erfahrungen, Relevanzen und Habitualisierungen abhängig sind. Die dabei eingeschliffenen Verkürzungen in Wahrnehmung und Denken bilden die Grundlage für jedes Routinehandeln. Sozialisation wäre damit der schrittweise Aufbau von Denk- und Handlungsbereitschaften auf dem Wege der Speicherung und Verkürzungen (Sedimentierung und Habitualisierung); ein Teil der Persönlichkeit müsste dann aufgefasst werden als relativ stabile Struktur von verkürzten Erfahrungen und ebenso verkürzten Konsequenzen dieser Erfahrungen auf der Handlungsebene. - Der aktuelle Aspekt besteht darin, dass jede neue Situation eine Aktualisierung der bereits vorhandenen Wissensbestände und Habitualisierungen erforderlich macht und damit Bereiche zur Relevanz erhebt, die in gewohnten Situationen in der Unhinterfragtheit belassen worden wären. Die Vermittlung zwischen sozialisationsmässig gelernten Bereitschaften und Bewusstseinsformen einerseits und gesellschaftlichen Orientierungen, Vorgaben und Erwartungen andererseits erfolgt mittels "depositärer Strukturen", die der konkret erlebten Alltagserfahrung des Individuums als äusserliche, öffentliche Verhaltenserwartungen gegenüberstehen (40).

Aus der Vielzahl gesellschaftlicher Mechanismen der Alltagsbewältigung verdienen die Institutionalisierung und die Legitimation einige Bemerkungen. Nach BERGER und LUCKMANN gehen der Institutionalisierung Habitualisierungsprozesse voraus. Wenn diese vom handelnden Individuum typisiert und reziprok angewandt werden, kann von einer institutionalisierten Handlung gesprochen werden. Institutionen in diesem Sinn üben gleichsam automatisch durch ihr blosses Vorhandensein soziale Kontrolle aus, weil sie als "konstruierte Objektivität" den Schein der

Gegenständlichkeit gewonnen haben und nicht mehr erkennbar sind als einstmals gewählte und verfestigte Handlungsalternativen (42). Das Wissen über die institutionale Ordnung ist "vortheoretisch" und rezepthaft und stellt das "Allgemeingut an gültigen Wahrheiten über die Wirklichkeit dar"(43). Institutionen, insbesondere institutionalisierte Handlungsweisen, sind deshalb ein fester Bestandteil des unhinterfragten Alltagswissens und damit einbezogen in die "natürliche Einstellung".

Legitimation rechtfertigt Instititutionen und schreibt ihnen Sinn zu. Sie kann als Prozess aufgefasst werden, in dessen Verlauf eine "'sekundäre' Objektivation von Sinn" geschaffen wird, d.h. Bedeutungsgehalte ungleichartiger Institutionen werden zu einer ganzheitlichen Sinnhaftigkeit integriert. "Legitimation 'erklärt' die institutionale Ordnung dadurch, daß sie ihrem objektiven Sinn kognitive Gültigkeit zuschreibt. Sie rechtfertigt die institutionale Ordnung dadurch, daß sie ihren pragmatischen Imperativen die Würde des Normativen verleiht"(44). Institutionalisierung und Legitimation lassen sich als Begriffe nicht nur auf der gesellschaftlichen Makro-Ebene ansiedeln, sondern beginnen bereits bei der unmittelbaren Interaktion zwischen verschiedenen Personen. Dies erlaubt eine relativ plausible Übertragung auf pädagogische Sachverhalte.

Alltagspraxis wird durch die Versatzstücke der verschiedenen referierten Theorien beschrieben als etwas Hautnahes und daher Unübersichtliches, als etwas Vertrautes und deshalb Unreflektiertes, als etwas Pragmatisches und deshalb Veränderungsresistentes. Wenn Alltagswissen sich aufbaut aus relativ stark vorgezeichneten, soziokulturell überformten Erfahrungen, wenn die Wahrnehmung der unmittelbaren Wirklichkeit nur funktioniert mit intersubjektiven Unterstellungen, wenn Handeln nur möglich ist unter Zuhilfenahme von Verkürzungen, wenn schliesslich das Denken, Fühlen und Tun geleitet wird von Sedimentierungen und

Strukturen, die letztlich nur durch die Ausgliederung und Verwerfung anderer Alternativen zustandegekommen sind, dann ist dieses Wissen anfällig für Ideologie und Herrschaft und bedarf der Aufklärung. Andererseits kann jedoch die sichere emotionale Basis nicht zerstört werden, auf die bereits im Zusammenhang mit dem Doppelcharakter des Alltags verwiesen wurde. Die "Zerstörung der Pseudo-Konkretheit" wendet sich deshalb gegen die Mystifikationen, Fetischisierungen und Entfremdungen bewusstloser Alltagspraxis, indem sie die Selbständigkeit alltäglicher Erscheinungen bestreitet, und ihre geschichtliche und soziale Vermitteltheit aufzeigt(45). LEFEBVRE fordert eine kritische Distanz zum Alltag als Voraussetzung für seine Erkenntnis: "Unmöglich, das Alltägliche als solches dadurch zu erfassen, daß man es akzeptiert, daß man es passiv 'erlebt', ohne Abstand zu nehmen"(46). Veränderung wird für ihn zum ersten Moment für Erkenntnis(47), und er erweitert Induktion und Deduktion als klassische Operationen der Erkenntnis um die "... Transduktion, die ausgehend von Informationen ein virtuelles Objekt konstruiert und ausgehend von gegebenen Daten zur Lösung vordringt (...). Die Transduktion schreitet vom Wirklichen (Gegebenen) zum Möglichen voran"(48). - Die Diskussion um den pädagogischen Alltag wird sich auf diese Position einlassen müssen. Gemäss ihrem Auftrag, "reflexive Instanz für die immer schon vorgegebene Erziehungswirklichkeit" zu sein(49), muss Erziehungswissenschaft nicht nur der Blindheit entgegenwirken, sondern auch das Mögliche ins Auge fassen, ohne das gegebene Alltägliche zu vergessen.

Kennzeichen des pädagogischen Alltags

Eine genaue Untersuchung des "pädagogischen Alltags" kommt nicht an einer Unterscheidung zwischen dem oben eher abstrakt

beschriebenen, "privaten" Alltag und dem professionellen Alltag vorbei. Es kann davon ausgegangen werden, dass auch in professionellen Handlungsvollzügen die positiven und negativen Begleiterscheinungen der Alltäglichkeit zum Vorschein kommen. Von einem gelernten Erzieher wird z.B. erwartet, dass er "routiniert" mit schwierigen Kindern umgehen kann, d.h. dass ihm ihre Schwierigkeit keine Angst macht, dass ihn Aggressivität nicht aus der Fassung bringt, dass er einen sicheren Weg weiss, wie Auffälligkeiten zu beheben sind. Gleichzeitig darf er sein Handeln nicht in "Routine" erstarren lassen, sondern soll eine pädagogische Haltung besitzen, mit der er auf jedes einzelne Kind eingehen kann und die kein Kind zum "Fall" werden lässt. Der pädagogische Fachmann würde sich hierbei vom Laien dadurch unterscheiden, dass er mit seinem Wissen über Ursache, Dynamik, Zusammenhänge und Behandlungsmethoden in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten in der Lage ist, sach- und kindgerechter über Erziehungsschwierigkeiten nachzudenken und dementsprechend auch effektiver und erfolgreicher zu handeln als der Laie. Pädagogische Fachkompetenz unterscheidet sich dabei von technischer Kompetenz vor allem durch den "subjektiven Faktor", weil pädagogisches Handeln in höchstem Masse von der Person des Erziehers abhängt und menschliche Interaktion zur ersten Grundlage hat, während technisches Handeln sich vorwiegend auf materielle Bereiche bezieht, in denen menschlicher Kontakt bestenfalls eine angenehme Begleiterscheinung ist. Selbst in der Krankenpflege mag es noch vorstellbar sein, dass eine Krankenschwester als "fachlich ausgezeichnet" gilt, obwohl sie "menschlich wenig taugt". Dies wäre beim Erzieher undenkbar; sein Können wird immer an seinem Verhalten und damit an seiner Person gemessen werden.

Wissen und Handeln sind in der Erziehung oft getrennte und manchmal widersprüchliche Bereiche. Die Wissensaspekte einer sozialpädagogischen Ausbildung beziehen sich üblicherweise auf

die Erklärung von "Störungen", "Verwahrlosung" usw. und deren pädagogische Behandlung; der Handlungsaspekt kommt in der Regel zu kurz, sofern sich Handeln überhaupt in einer Ausbildung lernen lässt. Der pädagogische Alltag liegt eben nicht lehrbuchhaft und wohlsortiert wie ein Diagnose-Schema vor dem Erzieher und kann nicht punkt- und schrittweise ausgefüllt werden. Schwierige Kinder sind auch nicht nur ausschliesslich neurotisch, diebisch oder aggressiv, sie sind im überwiegenden Teil des Tages aktiv, wollen etwas erleben, müssen versorgt werden und sind normal, wie Kinder eben sind. Der Erzieher, der mit ihnen lebt, konzentriert nicht seine gesamte Energie darauf, "ihre Störung abzubauen", sondern ist in erster Linie Tischgenosse, Ratgeber, Kummerkasten, Schiedsrichter oder Spielpartner. Die Kinder erleben ihn als "privat" und werden mit seiner fachlichen Kompetenz nur selten in ausgesprochener Weise konfrontiert. Er expliziert seine Methoden nicht, und die typische Frage "Wofür wirst du eigentlich bezahlt?"(50) deutet nachhaltig auf den privat-alltäglichen Charakter seines Verhaltens hin.

Der zeitlich umfangreichste Teil der täglichen Geschäfte eines Heimerziehers besteht aus Aufgaben und Tätigkeiten, für die er nicht ausgebildet ist und für die es in der Regel auch keine Ausbildung gibt: Mit Kindern essen, kochen, spielen, aufräumen, spazieren gehen, Schulaufgaben machen, Kleider kaufen usw. Was dabei erzieherisch wirkt, ist nicht so sehr die Tatsache, dass Kinder versorgt und betreut werden, sondern wie dies geschieht. Tonfall, Mimik und Gestik eines Erziehers können beispielsweise den Abwasch zum Vergnügen oder zur Tortur werden lassen; seine Einstellung zu Sexualität und Zärtlichkeit wirkt unbeabsichtigt und "naturwüchsig" auf seine Umgangsformen mit Kindern und Kollegen; seine "Grundstimmung" überträgt sich unversehens auf die Gruppe der Kinder. Wenn er in der Lage ist, spontan und an Ort und Stelle zu handeln, sofort zu sehen, "wo es fehlt", ohne grosse Diskussionen anzupacken und aus der Situation heraus

aktiv zu werden, dann besitzt er einen wichtigen Teil der Alltagskompetenz. Wenn er überdies noch eine fröhliche Gelassenheit zeigt, die weder dramatisiert noch unsachgemäss beschwichtigt, dann wird er wohltuend und beruhigend auf Kinder wirken.

Alltagskompetenz in diesem Sinne hat etwas mit der häufig beobachteten problemlosen Art zu tun, wie nichtpädagogisches Personal oft mit den Kindern umgeht - Hausmeister und Putzfrauen legen manchmal eine erstaunliche Unbefangenheit an den Tag, die Kinder als erfrischend empfinden. Sie umfasst aber auch eine unprofessionelle Art des Kontaktes etwa mit Lehrern oder Nachbarn; ein ausschliesslich dienstlich und pädagogisch motivierter Habitus kann fatale Folgen haben: Wer sich von seiner Aussenwohngruppe aus nur in pädagogisch-belehrendem Ton mit den Nachbarn unterhält, für Gespräche am Gartenzaun nichts übrig hat, einen Lehrer nur auf dem Pausenhof grüsst oder mit den Eltern nicht auch einmal ein Bier trinkt, der braucht sich nicht zu wundern, wenn er sich mit diesen wichtigen Bezugspersonen zusätzliche Probleme schafft. Wer nur handeln kann in Situationen, die er als pädagogisch relevant definiert und mit pädagogischen Absichten überdeckt, der klammert alle jene Bereiche der Lebenswelt aus, die ihm als "pädagogisch irrelevant" gelten. Die Versuchung ist gross, dann gerade solche Handlungsregionen ins Abseits zu verweisen, die einem lästig sind oder die man für unbeeinflussbar hält. So kann es beispielsweise passieren, dass Wäschewaschen, Aufräumen, Putzen und Abwaschen als pädagogisch uninteressant eingestuft und der Putzfrau überlassen werden oder dass Auseinandersetzungen mit der Verwaltung als fruchtlos und belastend eingeschätzt und darum erst gar nicht angefangen werden. Alltagskompetenz bezieht sich vorwiegend auf die Randbedingungen und vermeintlichen Nebensächlichkeiten in der Pädagogik, die als unhinterfragte Realität vertraut sind. Was "funktionale Erziehung" genannt wurde(51),

macht gerade den Schwerpunkt der Alltagskompetenz aus: Das Gesetz der "pädagogischen Nebenwirkungen"(SPRANGER) kommt hier zum Tragen, indem das Befinden und Verhalten der Kinder etwa beeinflusst wird durch die alltäglich vorhandene Struktur eines Tagesablaufs, durch die Laune des Erziehers oder durch die Stimmung bei der Gartenarbeit. Alltagskompetenz kann nicht auf umschriebene Methoden oder gar Therapiemodelle zurückgreifen, sondern ist einfach angewiesen auf die Substanz "privaten" Verhaltens, also auf das, was der Erzieher aus seiner eigenen Sozialisation mitbringt, seien es Umgangsformen, Interessen, Charaktereigenschaften oder Abneigungen. Im Alltag muss sich der Erzieher so geben, "wie er eben ist"; er "bringt seine Person ein" auf dem oberflächlichen Niveau der Alltagsverrichtungen und wirkt gerade durch die Art, wie er sich zwanglos und unbeabsichtigt verhält. Seine Gewohnheiten kann er ebensowenig ablegen wie seine Schatten, und sie werden für die Kinder zum lebenden Inventar ihrer vertrauten Umgebung.

"Echtheit" ist damit ein dominierendes Thema für die Alltagskompetenz. Echtes, unaufgesetztes, natürliches Verhalten ist dort gegeben, wo ich mich als Person "gehen lassen" darf, wo nicht jedes Wort auf die (gesprächstherapeutische) Goldwaage gelegt werden muss oder wo Unüberlegtheiten und Fehler gestattet sind. In dieser Echtheit wird der Pädagoge für das Kind erst greifbar und steigt herunter vom Postament der Perfektion, das nicht nur preussische Schulmeister kennzeichnet. An dieser Verhaltensqualität lässt sich lernen, Auseinandersetzungen und Reibungsflächen sind ebenso möglich wie Übereinstimmung und Versöhnung. Allerdings stehen der Echtheit eine Reihe von professionellen Anforderungen entgegen, die sie zum Problem werden lassen können:
Die mit Recht verlangte pädagogische Haltung impliziert ein ständig präsentes Wissen um die Schwierigkeiten der Kinder und

Jugendlichen; weil diese Schwierigkeiten sich in störendem Verhalten ausdrücken, durchbrechen sie notwendigerweise die ungestörte Geläufigkeit des Alltags und setzen Relevanzen für den Erzieher. Sein gewohnheitsmässiges und zwangloses Alltagshandeln wird laufend überlagert von professionellen Herausforderungen; er steht unter Reaktionszwang und muss Konflikte so zu regeln versuchen, dass sie zwar keine ständige Unruhe schaffen, aber auch nicht unter den Tisch gekehrt werden. Als Sozialpädagoge muss er weiterhin kompensatorische Arbeit leisten, muss z.B. Kulturtechniken vermitteln. Daher kann er oberflächliche Verrichtungen wie Kartoffelnschälen, Telefonieren und Verhalten im Strassenverkehr nicht immer der Naturwüchsigkeit des beiläufigen Lernens überlassen, sondern muss diese Dinge zum pädagogischen Thema machen und sie mit erklärten erzieherischen Absichten versehen. Rechtliche Vorschriften beispielsweise im Rahmen der Aufsichtspflicht gestatten keine "natürliche Einstellung" gegenüber wilden Spielen, Ausgangsregelungen oder Sexualität. Und nicht zuletzt soll an den Schwierigkeiten der Kinder gearbeitet werden; die blosse Hoffnung auf die "heilende Kraft des Alltags" genügt gerade bei ihnen nicht.

Alltagskompetenz und professionelles Handeln stehen sich in diesem Zusammenhang oft widersprüchlich gegenüber: Der pädagogische Fachmann verliert seine unbefangene, natürliche Einstellung kindlichem Verhalten gegenüber und macht deshalb häufig Dinge zum Problem, die möglicherweise in einer Familie undramatisch und "unter der Hand" geregelt werden könnten. Er kann seine Unbefangenheit und Echtheit nur in solchen Situationen erhalten, in denen ihm weder sein fachlicher Wissensvorrat noch seine beruflichen Sedimentierungen pädagogische Relevanzen auferlegen und ihn damit zum dezidiert fachlichen Handeln zwingen. Umgekehrt scheitert die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse oft an dem oben erwähnten Sachverhalt, dass Theorien und methodische Konzepte immer nur auf einen relativ kleinen Aus-

schnitt des Alltags anwendbar sind, weshalb das nichtprofessionelle Handlungsrepertoire den weitaus grösseren Teil der pädagogischen Interaktion bestimmt.

Ein zweiter Gesichtspunkt muss erwähnt werden, um die Unterschiede zwischen täglichem Leben und professionellem Handeln zu verdeutlichen. Die Kennzeichen des Alltags sind beschrieben worden als Routine, Blindheit, und Pseudo-Konkretheit, die Mechanismen seiner Bewältigung bestehen aus Habitualisierung, Legitimation und den Rückgriff auf einen sedimentierten Wissensbestand. Der berufliche Alltag eines Erziehers funktioniert offenbar nach ähnlichen Gesetzmässigkeiten auf höherer Ebene. Am Beispiel eines jugendlichen Diebes kann dies verdeutlicht werden:
Die landläufige und plausible Alltagsmeinung geht davon aus, dass Diebstahl in irgendeiner Form bestraft werden muss. Die Motive reichen von der Abschreckung bis zur Wiedergutmachung; wenn ein Jugendlicher stiehlt, kann dies in seiner Familie dramatisiert oder heruntergespielt werden. Beides trägt für einen Pädagogen wenig zur Lösung des Problems bei, er sieht die Dinge in der Regel anders: Er weiss, dass die Gründe für einen Diebstahl in der psychischen Entwicklung oder in der sozialen Situation des "Täters" liegen können, er kennt die Zuschreibungsprozesse, die einen jugendlichen Dieb stigmatisieren; er weiss, dass Strafen in der Regel nicht abschreckend wirken. Sein berufliches Fachwissen wird ihm also nahelegen, nicht einfach zu strafen, sondern erst einmal die Hintergründe des Stehlens zu erfassen versuchen. Seine Erfahrung hat ihm gezeigt, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, mit einem Diebstahl umzugehen: Er versucht zunächst, in einem "helfenden" Gespräch den Jugendlichen zu einer ausführlichen Schilderung seiner eigenen Situation zu bewegen und Näheres über die Motive für den Diebstahl herauszufinden. Diese "Methode" funktioniert nur dann, wenn es

dem Erzieher gelingt, den Jugendlichen davon zu überzeugen, dass er keine Strafabsichten hat und gerade nicht so reagieren wird, wie es im Alltagsverhalten der Laien zu erwarten wäre. Eine andere Möglichkeit geht eher von den Prinzipien der Gruppenarbeit aus; es wird ein Gruppengespräch angesetzt, in dem der Jugendliche und sein Diebstahl zum Thema gemacht wird. Je nach Lage und Entwicklungsstand der Gruppe kann dieses Gespräch zur emotionalen Stütze oder zum Tribunal werden.

In diesen beiden "Methoden" kommen eine ganze Reihe der sozialpädagogischen Grundsätze zum Vorschein, die den beruflichen Erfahrungsschatz eines Erziehers ausmachen. Probleme besprechen ist besser als blind zu strafen; Normen werden besser eingehalten, wenn sie von der Gruppe und nicht nur vom Erzieher gefordert werden; ein emotional warmes Klima schafft Entlastung und Vertrauen und baut Verhärtungen und Eskalationen vor. Diese Erfahrungen werden zu einem festen Teil des pädagogischen Wissensvorrates, wenn sie immer wieder erfolgreich angewandt werden können, und sie werden habitualisiert, so bald sich ihre Effizienz gegenüber anderen Methoden erwiesen hat. Pädagogisches Handeln hätte also in diesem Fall durchaus eine "höhere Ebene" erreicht als das blinde und unreflektierte Laienverhalten.

Die Bereitschaft eines Erziehers, in ähnlichen Situationen ebenso vorzugehen, kann jedoch auf dieser höheren Ebene in mehrfacher Hinsicht zu Schwierigkeiten führen, die eine neue Art von Alltäglichkeit schafft:

- Was sich einmal als richtige pädagogische Reaktionsform durchgesetzt hat, kann sich als allgemeines Prinzip verselbständigen. In diesem Fall wird das Prinzip "Sprechen statt strafen" grundsätzlich bei Diebstählen angewandt und möglicherweise auch auf andere Bereiche schwierigen Verhaltens übertragen. Ein Blindheitseffekt tritt vor allem

dann ein, wenn neue Kollegen diese Entwicklung selbst nicht miterlebt und mitgetragen haben, sondern nur "verkürzt" das Ergebnis dieser Entwicklung anwenden. Was also einmal aus der Situation heraus erarbeitet wurde, tradiert sich jetzt als feste etablierte "Erziehungstechnik", die verallgemeinert wird und auch für die Kinder und Jugendlichen als habituelles Reaktionsmuster mit Routinecharakter erkennbar wird. Nicht wenige Grundsätze aus der Heilpädagogik werden auf diese Weise lehrbuchhaft weitervermittelt und münden oft in unrealisitischen Einstellungen etwa der Art, mit Reden seien alle Probleme zu lösen oder ein "erzieherisches Gespräch" sei die wichtigste und vornehmste Aufgabe des Pädagogen. Solche unflexible Handhabung eines an sich richtigen Grundsatzes erlaubt kein angemessenes Erzieherverhalten in Situationen, in denen beispielsweise schnelles Handeln, undramatische Lösungen oder Eingehen auf das "Strafbedürfnis" eines Kindes gefragt sind.

- Die Bewusstheit über derartige Wirkungen ist oft schwer herzustellen. Der Reaktionszwang in der täglichen pädagogischen Arbeit macht den Erzieher zunehmend abhängig von einem bewährten Handlungsrepertoire, das jederzeit greifbar parat ist. Die Reflexion über sein Handeln geht aus von der Überzeugung, dass er eine andere Auffassung von Diebstahl vertritt als die (laienhafte) Allgemeinheit und dementsprechend anders damit umgeht. Seine so artikulierte pädagogische Haltung kann ihm auf diese Weise hinterrücks eine neue Blindheit bescheren, indem sie alltagspraktisches Verhalten mit Laienempfinden gleichsetzt und demzufolge alles ablehnt, was im Handeln als Konsequenz einer laienhaften Denkweise gelten kann. Diese Haltung ist häufig dort mit im Spiel, wo den Pädagogen ein "Mangel an gesundem Menschenverstand" vor-

geworfen wird: Solche Vorwürfe treffen in der Regel nicht, wenn man von der unreflektierten Alltagsebene ausgeht, die dem Schuld- und Sühne-Prinzip verhaftet ist; sie greifen aber dann, wenn vor lauter pädagogischer Problematisierung nicht mehr gesehen wird, dass Kinder nicht tagelang mit der Bewältigung eines Diebstahl beschäftigt sein können, immer in der Erwartung von Gesprächen, deren Ausgang ungewiss und deren Verlauf unangenehm ist. Das kindliche Bedürfnis, unter ein Vergehen einen Schlussstrich zu ziehen und wieder sozial anerkannt zu werden, besteht unbeschadet der professionellen "Aufarbeitungstechniken" der Pädagogen.

- Die Behandlung eines Diebstahl mit den beschriebenen Vorgehensweisen erreicht u.U. das Gegenteil von dem was sie soll. Durch die ausgiebige verbale Thematisierung des Diebstahls wird der Dieb stigmatisiert, die Situation wird ungewollt dramatisiert und die Optik der Wahrnehmung seines Verhaltens verschiebt sich zwangsläufig. Gerade wenn ich als Erzieher einen besonders guten Kontakt zu einem Kind habe, werde ich meine Enttäuschung über seinen Diebstahl nicht verbergen können. Ich muss das Kind glaubhaft verteidigen und gleichzeitig meine Ablehnung seines Verhaltens zum Ausdruck bringen. Damit kann die Bindung zwischen dem Kind und mir in Frage gestellt und bedroht werden, denn unausgesprochen gilt eine "gute Beziehung" oft als Lohn für Wohlverhalten. Es ist bekannt, um wieviel eindrücklicher und schädigender der Liebesentzug gegenüber einfacher Strafe wirkt(52); und gerade in der Strafe kommen die persönlichen Bedürfnisse und Gefühle eines Erziehers deutlich zum Vorschein. Hier scheinen sich die "Sedimentierungen" von Fachwissen, beruflicher Erfahrung und eigener Sozialisation sehr stark zu überschneiden.

Die "Alltäglichkeit auf höherer Ebene" entsteht aus Prozessen der Routinisierung und Habitualisierung von professionell-pädagogischen Handlungsweisen. Wo schwieriges Verhalten von Kindern und Jugendlichen zur täglichen Arbeitswirklichkeit gehört, werden seine konkreten Ausdrucksformen als Alltagserscheinungen akzeptiert und in den Wissensvorrat integriert. Typisierung und Stigmatisierung können die ungewollten Folgen dieser Integration sein; pädagogische Handlungsfähigkeit scheint in weiten Bereichen von Verkürzungen zu leben, ohne die weder schnelle Entscheidungen getroffen werden können noch Alltag zu bewältigen ist. Polarität und Zweideutigkeit kennzeichnen damit auch den professionellen Alltag: Bewährte Handlungsstraditionen können sowohl Schutz bieten als auch Blindheit erzeugen; berufliche Grundüberzeugungen unterscheiden sich in heilsamer Weise von der oft schädigenden Landläufigkeit laienhafter Gewohnheitsansichten, machen aber auch anfällig für Dogmatik und Rigidität; Methoden und Persönlichkeit können mitunter in einen versteckten Konflikt geraten.

Als letzter Aspekt der Beschreibung des pädagogischen Alltags soll die Unterscheidung zwischen Vorder- und Hinterbühne herangezogen werden, die GOFFMAN eingeführt hat(53). Er geht davon aus, dass die Selbstdarstellung im Alltag ein Interaktionsprozess ist, den er als Analogie zum Theater auffasst. Die Art und Weise, wie sich jemand seinen Interaktionspartnern darstellt, hängt von seinen "Ausdrucksmöglichkeiten" im verbalen und nicht-verbalen Bereich ("Ausstrahlung") ab(54). Da diese Darstellung jedoch auch davon beeinflusst wird, was die anderen an ihr akzeptieren, kommt es zu einer gemeinsamen Definition der Situation, die gleichsam arbeitsteilig vorgenommen wird mit dem Ziel, Übereinstimmung herzustellen(55). Dabei kommen Mechanismen und Rituale ins Spiel, um diese Definition zu sichern und zu stützen, was mit Hilfe von "Verteidigungsmanövern" oder "Takt" geschieht(56). Der soziale Kontext, in dem solche Dar-

stellungen stattfinden, kann als Verteilung von Rollen aufgefasst werden (z.B. Publikum, Ensemble) und richtet sich nach dem Ort, an dem "gespielt" wird. Diesen Ort teilt GOFFMAN nun in eine Vorder- und in eine Hinterbühne ein: Die "Vorderbühne" ist die Region, in der die Darstellung stattfindet, mit einem festen Zeichenrepertoire, das als Bühnenbild oder Fassade bezeichnet werden kann. Als Beispiel nennt er etwa den Speisesaal eines Restaurants, die Ladentheke einer Reparaturwerkstatt oder die Situation vor einer Fernsehkamera. Die "Hinterbühne" kann definiert werden "als der zu einer Vorstellung gehörige Ort, an dem der durch die Darstellung hervorgerufene Eindruck bewußt und selbstverständlich widerlegt wird"((57). Auf der Hinterbühne kommt die Vertrautheit der einzelnen Ensemblemitglieder voll zum Tragen, weil das Publikum nicht anwesend ist und die Darstellung vor anderen nicht aufrecht erhalten werden muss(58). Beispiele dafür sind die Hotelküchen, das Verhalten hinter der Kamera oder ein Sonntagmorgen in einer Familie. Die Hinterbühne zeichnet sich durch Zwanglosigkeit und Mangel an Etikette aus; Respektlosigkeiten, lässige Sprachgewohnheiten und Vertraulichkeiten sind hier erlaubt. Das Verhalten weist hier viele Merkmale der "Regression" auf(59).

Dieses Denkmodell scheint auf die pädagogische Wirklichkeit anwendbar zu sein. Als "Vorderbühne" kann der gesamte Komplex von pädagogischen Theorien, Methoden, Konzeptionen, Öffentlichen Erwartungen und offiziellen Rechenschaftsberichten bezeichnet werden. Der Ort, an dem diese Darstellungen stattfinden, wären dann Ausbildungsgänge, Kongresse, Tage der offenen Tür, Statistiken, Berichte in den Medien, Veröffentlichungen in Büchern und Fachzeitschriften usw. Solche Veranstaltungen sind ein ausserordentlich wichtiges Instrument der Professionalisierung, in dem ein gemeinsames Begriffssystem geschaffen wird, das sowohl eine zunehmend vereinheitlichte Fachsprache hervorbringt

als auch Paradigmen und Denkmodelle ins Bewusstsein von Öffentlichkeit und Fachöffentlichkeit hebt, die zumindest eine Verständigung unter Pädagogen bezüglich der Themen ermöglichen, die allgemein als wichtig anerkannt sind. (Dass dieser Prozess noch lange nicht abgeschlossen ist, und dass eine einheitliche Verständigungsbasis erst hergestellt werden muss, wird beispielsweise dokumentiert durch die seit Jahren anstehende Jugendhilferechtsreform, durch den noch immer andauernden Grundkonflikt zwischen Pädagogik und Verwaltung oder durch die Schwierigkeiten zwischen sozialpädagogischen Ausbildungsgängen und Erlassen der Kultusministerien.) Neben der öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Darstellung dient der Vorderbühnen-Aspekt von Professionalisierung der individuellen Heranbildung einer neuen Fachlichkeit, die eine Weiterentwicklung und Verbesserung sozialpädagogischer Handlungskompetenz beim einzelnen Erzieher zum Ziel hat. Hier sollen sich erweitertes Fachwissen, berufliche Fähigkeiten und Einstellungen zu einer professionellen Grundüberzeugung verdichten, die sich von früheren beruflichen Verhaltensmustern deutlich unterscheiden: Man denke etwa an den Wandel von der karitativen zur wissenschaftlich orientierten Sozialpädagogik oder an die Entwicklung von der individualisierenden Einzelfallhilfe zur soziologisch orientierten Gemeinwesenarbeit.

Die "pädagogische Hinterbühne" umfasst alles, was an alltäglichen Situationen zu bewältigen ist. Die Kennzeichen pädagogischer Alltäglichkeit wurden bereits beschrieben; die Hinterbühnenattribute sozialpädagogischer Praxis beziehen sich darauf, dass der auf der Vorderbühne hervorgerufene Eindruck hier widerlegt wird. Damit sind die Schwierigkeiten der Vermittlung von Theorie und Praxis als zentrales Thema der Trennung von Vorder- und Hinterbühne angesprochen. Was ein Erzieher an fachlichem Wissen gelernt hat, was er an Methoden kennt und was er

an pädagogischen Idealen mit sich herumträgt, ist in der Praxis meist so nicht anwendbar. Die alltäglichen Routinebelastungen, Blindheit, Reaktionszwang und oft wirre Undurchschaubarkeit lassen Theorien und Methoden nicht selten als aufgepropfte Artefakte erscheinen, die vor allem in den intensiven pädagogischen Feldern nicht anwendbar erscheinen, in denen rund um die Uhr gearbeitet wird und in denen es beispielsweise nicht möglich ist, in der strukturellen Abgeschlossenheit eines Therapiezimmers bestimmte Themen herauszugreifen und in ausgewählter Ausschliesslichkeit zu behandeln. Die bislang noch nicht systematisierten Erfahrungen mit dem "Praxis-Schock" lassen den vorsichtigen Schluss zu, dass pädagogisches Theorie-Wissen sich gerade nicht auf die Tätigkeiten der Hinterbühne bezieht, obwohl diese den grössten Teil des Tagesablaufs ausmachen. Die Widerlegung der Vorderbühnen-Eindrücke bezieht sich also beispielsweise auf den als manchmal schockierend erlebten Unterschied zwischen der Erwartung, im Heim werde "geheilt", soziales Lernen ermöglicht, Schwierigkeiten bearbeitet und Sozialisations-Chancen kompensiert oder erweitert, und der Erfahrung, dass "hinter den Kulissen" Sanktionen, Reglementierungen, Heimverhalten und "Erziehungskrieg" die dominierenden Themen sind. Dazu kommen die Widersprüche zwischen offiziellen Konzeptionen, Einweihungsreden und öffentlichen Darstellungen einerseits und der praktischen Alltagsrealität andererseits, die die schönen Worte oft nicht mehr erkennen lassen oder manchmal sogar Lügen strafen. Es ist deshalb kein Wunder, wenn sich Theoriefeindlichkeit auf der Hinterbühne breit macht, wenn neuen Kollegen und Praktikanten erst einmal die "theoretischen Flausen" ausgetrieben werden oder wenn Fortbildungsinhalte nach den Kriterien der unmittelbaren Praktikabilität ausgewählt werden.

Die Hinterbühne ist aber nicht nur von der Widerlegung offizieller Darstellungen geprägt. GOFFMAN nennt Zwanglosigkeit, Fehlen von Etikette, Respektlosigkeiten, Vertraulichkeiten und lässige Sprachgewohnheiten als entlastende Merkmale, auf die in Abwesenheit des Publikums "regrediert" werden kann. Pädagogisch gewendet würde dies bedeuten, dass in der inoffiziellen Alltagspraxis andere Gesetze herrschen als in Fernsehinterviews, im Fachartikel oder in Besuchssituationen. Der pädagogische Alltag würde vermutlich eine ständige Verbrämung mit hohen erzieherischen Prinzipien oder die fortwährende Legitimation von vorhandenen Strukturen und Handlungen mit Hilfe schlüssiger Theorien gar nicht vertragen; die "wahre", d.h. Auswirkungen zeigende Struktur pädagogischer Handlungsfelder ergibt sich weitaus zwingender aus dem "Privatverhalten" der Erzieher als etwa aus den im Konzept angegebenen Zielen. Im Bewusstsein der Erzieher ist vermutlich in keinem Fall ständig die pädagogische Etikette präsent, die sie bei offiziellen Anlässen sich so zu verhalten veranlasst, als seien Schilder aufgestellt mit der Aufschrift "Hier wird erzogen!"(60). - Zwanglosigkeit und Vertraulichkeit sind typisch alltägliche Verhaltensweisen, ohne die vermutlich niemand auf längere Sicht auskommt. Niemand kann sich den ganzen Tag in ein fachliches Korsett zwängen und sich so beherrschen, dass er niemals Äusserungen macht, die eigentlich "pädagogisch falsch" sind, und Erzieherteams funktionieren offenbar nicht ohne eine gewisse Vertraulichkeit und Solidarität nach aussen hin, wobei der Heimleitung nicht alles gesagt wird, was geschehen ist, wo über Kollegen geklatscht wird oder wo man offen und ohne Furcht vor Problematisierung zugeben kann, dass man beispielsweise ein bestimmtes Kind nicht mag. Auch die Sprachgewohnheiten der pädagogischen Hinterbühne würden niemals bei offiziellen Anlässen Verwendung finden; wo von "Neuros" die Rede ist oder wo in sehr taktloser Weise Geschichten über die

"Macken" der Kinder erzählt werden, kommt der Entlastungs- und Regressions-Effekt der Hinterbühne deutlich zum Vorschein.

Ein Teil der Grenze zwischen Vorder- und Hinterbühne verläuft also zwischen offiziellen Darstellungen und inoffiziellen Gepflogenheiten, zwischen Theorie und Praxis; ein anderer Teil kann beispielsweise zwischen Gruppen und Erzieherteam angesiedelt werden. Erzieher verhalten sich anders, wenn sie beisammen sitzen, als wenn Kinder anwesend sind; die Atmosphäre ist vergleichbar mit der eines Ehepaares, das die Kinder ins Bett gebracht hat und jetzt endlich Zeit für sich selbst hat. Die Vorderbühne umfasst hier sowohl ausgesprochen pädagogische Handlungen als auch Tätigkeiten, die im Rahmen der Routine als Attribute der pädagogischen Rolle aufgefasst werden. Die Hinterbühne besteht dann aus dem Ort, an den man sich von der Gruppe zurückziehen kann, um auszuruhen, allein zu sein oder sich bewusst der erzieherischen Aufsicht zu entziehen. Ein offizielles Teamgespräch würde aber trotzdem auf die Vorderbühne gehören, auch wenn die Kinder nicht anwesend sind, während ein informelles Treffen ohne besonderen Zweck sogar im Beisein der Kinder oft Hinterbühnen-Charakter annehmen kann.

Kinder und Jugendliche verhalten sich nach einem ganz ähnlichen Muster, je nachdem, ob ein Erzieher anwesend ist oder nicht. Wer überraschend in ein Zimmer kommt, kann die "Umdefinition der Situation" manchmal fast mit Händen greifen; andererseits haben gerade Heimkinder solche unbeaufsichtigten Situationen bitter nötig, denn "es ist anstrengend, den ganzen Tag erzogen zu werden ..."(61). Wer Kindern keine Hinterbühne zugesteht, findet sich als Erzieher selbst in gleichem Masse auf der Vorderbühne exponiert und hat sich die Möglichkeit entlastenden Rückzugs selbst verbaut. - Diese Art der Trennung von Vorder- und Hinterbühne zwischen Kindern und Erziehern wird durchbrochen in Situationen, in denen sich beide Parteien wohlfühlen und gegen-

seitige Nähe suchen, sich selbst also gar nicht mehr als "Parteien" verstanden wissen wollen. Die Atmosphäre der vertraulichen Gemeinsamkeit, in der das gegenseitige Versteckspiel wie von selbst aufhört und sich Erzieher und Kinder nicht mehr gegensätzliche Rollenpositionen unterstellen, entsteht beispielsweise spontan in Feriensituationen, wenn alle zusammen ums Lagerfeuer sitzen, oder wenn nach einem Tag anstrengender Renovierungsarbeiten in der Gruppe ein Fest gefeiert wird. Ähnliche Gefühle mögen dann mit im Spiel sein, wenn ein Erzieher die Kinder seiner Gruppe zu sich nach Hause einlädt und ihnen damit Gelegenheit gibt, ihn "privat" und "undienstlich" zu erleben. Von Wohngruppen wird berichtet, dass diese Atmosphäre hier öfter entsteht als im Heim, was sicherlich mit der dezentralen Eigenständigkeit und dem verstärkten Privatheits-Charakter von Wohngruppen zusammenhängt. - Das - wenn auch nur zeitweilige - Verlassen der Bühne zeigt meist Ansätze zu einer Pädagogik auf höherer Ebene, in der weder festgeschriebene, stigmatisierende Rollen noch "Theaterspielen" überhaupt notwendig sind und sich die positiven Auswirkungen aus einer qualitativ neuen Struktur des pädagogischen Bezugs ergeben ...

Zusammenfassung:
Pädagogischer Alltag kann von verschiedenen Standpunkten aus dargestellt werden. Die erste Unterscheidung zwischen rein professionellem Handeln und privatem Verhalten hebt sowohl die Bedeutung der Erzieherpersönlichkeit als auch den Schwerpunkt der Alltagskompetenz hervor; je weniger Bereiche durch Fachwissen und Methodenkenntnis abgedeckt sind, desto eher greift der Erzieher auf seine bereits in seiner eigenen Sozialisation erworbenen Handlungsmuster und Reaktionsbereitschaften zurück. Damit soll - ebensowenig wie mit der "ehrlichen" Hinterbühne und der "maskenhaften" Vorderbühne - nicht einer Privatisierung und Deprofessionalisierung der öffentlichen Erziehung das Wort

geredet werden; es zeigte sich lediglich, dass nur der kleinere Teil des pädagogischen Tagesablaufs methodisch und wissenschaftlich erfassbar und damit rein professionellem Zugriff zugänglich ist. Umso mehr muss auf einer Reflexion und Thematisierung des anderen Teils bestanden werden, denn wo Alltag selbst auf höherer Ebene nicht gegen Blindheit und Pragmatismus gefeit ist, verdient der persönliche Anteil des Erziehers an der Interaktion systematische Beachtung.

Der "subjektive Faktor" im Erziehungsgeschehen wird traditionellerweise als idealistisch-überhöhte Forderung an die Person des Erziehers abgetan. Moderne Therapiekonzepte und die bekannten Einstellungen zur "Beziehungspädagogik" gehen von der einseitigen Position aus, dass empathische Ausstrahlung ihre Wirkung tut. Auch die Reformpädagogen betonten vielfach die charismatischen Kräfte der Erzieherpersönlichkeit. Dass solche Wirkungen existieren, soll nicht bestritten werden; einseitig ist jedoch an solchen Auffassungen der durch sie erweckte Anschein, als sei mit Charisma und Empathie der Erfolg in der Erziehung bereits garantiert. Die Ausführungen in Kapitel III unter der Überschrift "Geplanter Tageslauf" deuteten bereits an, dass die strukturellen Randbedingungen in das pädagogische Konzept integriert sein müssen. Auch die Praxis belegt, dass sie einen ganz erheblichen Einfluss auf das Tun des Erziehers und auf die Kinder ausüben. Pädagogische Handlungskompetenz zeigte sich dort, wo der Erzieher bewusst und gezielt mit solchen Randbedingungen umgeht: das Konzept der "Strukturierung" soll dies illustrieren.

Strukturierung als Voraussetzung erzieherischen Handelns

Pädagogischer Alltag kann erst dann wirksam werden und einen Anspruch auf erzieherische Kompetenz erheben, wenn er eine besondere Struktur aufweist, die pädagogisch begründet ist. Alltagsbezogene Pädagogik wendet sich gegen die Auffassung, dass nur besonders definierte Gelegenheiten oder Ausnahmesituationen pädagogisch wirksam und bedeutsam sind, also etwa ein ernstes Gespräch, eine Therapiestunde oder ein spezielles Trainingsprogramm. Vielmehr sind es gerade die Routineprozesse und die Kleinigkeiten des täglichen Lebens, von denen gestörte und geschädigte Kinder lernen können und an denen sich eine "erziehende Struktur" nachweisen lässt. Die milieu-therapeutischen Ansätze, die mit BETTELHEIM's Schule dargestellt wurden, haben durch ihren erklärten Alltagscharakter diese Erkenntnis zur Grundlage ihres Handelns gemacht. Der Basisgedanke einer pädagogischen Strukturierung des Alltags besteht in der Annahme, dass gerade jene unhinterfragten Selbstverständlichkeiten pädagogisch relevant sind, die in neueren Methodendiskussionen in der Regel nur wenig Beachtung finden: Es handelt sich dabei etwa um die zeitliche Folge eines Tagesablaufs, um Organisationsfähigkeit als pädagogische Qualität, um die Herstellung einer gemütlichen Umgebung.

Strukturierung als pädagogischer Zugriff bedeutet natürlich gleichzeitig, dass aktiv in das Leben der Kinder eingegriffen wird, dass dem "Führen" im weitesten Sinne mehr erzieherische Potenzen zugeschrieben werden als dem "Wachsenlassen", und dass strukturierenden Vorgaben der Vorzug gegenüber nondirektiven Techniken gegeben wird. Damit ist eine normative Grundentscheidung getroffen, die den ersten Ansatzpunkt sozialpädagogischen Handelns in einer Einwirkung von "aussen" sieht und sich erst dananch auf die wechselseitige Entwicklung zwischen innerer

Befindlichkeit und äusseren Strukturen einlässt. Die Frage, ob ein verwahrlostes oder neurotisches Kind zuerst sein "Innenleben" umstrukturieren sollte, bevor es äusserlichen Zwängen ausgesetzt wird, oder ob erst eine von aussen gesetzte Struktur auf die seelische Entwicklung einwirkt, wird klar zugunsten der zweiten Alternative entschieden. Eine Begründung dafür kann in drei Bereichen gefunden werden:

1. Die Sozialisationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen in öffentlicher Erziehung sind in der Regel geprägt von Unsicherheit, Desorganisation oder projektiven Rollenzuschreibungen. Der familiäre Alltag, aus dem sie kommen, weist immer schädigende Merkmale auf. Sei es, dass ein "geordneter Alltag" im Sinne von Sicherheit vermittelnden Konstanzen einfach nicht stattgefunden hat, sei es, dass die Kinder aus materiellen Notwendigkeiten oder aus einer dominierenden Konsumorientierung heraus nicht nur zeitlich, sondern auch gefühlsmässig über längere Zeiträume hinweg allein gelassen wurden - in den meisten Fällen springt eine tiefgreifende Orientierungslosigkeit oder Unsicherheit ins Auge, die eine angemessene Auseinandersetzung mit der eigenen Zukunft oder auch nur kurzfristige Planungen erschwert oder unmöglich macht. Einen konsequenten Erziehungsstil scheinen die wenigsten dieser Kinder erlebt zu haben. Entweder waren sich verschiedene Erziehungspersonen in Ziel und Methode nicht einig, so dass das Kind sich immer den angenehmsten Weg aussuchen konnte, oder eine Erziehungsperson zeigte unterschiedliches Verhalten bei gleichen Handlungen des Kindes. Die berüchtigten "emotionalen Wechselbäder" härten dann auf eine ganz bestimmte Weise ab: Rücksichtsloser Egoismus oder überängstliche Unsicherheit sind die Folgen. Es gibt für diese Kinder kaum eine erkennbare Linie, nach der sich ihr Dasein gestaltet, die für sie in irgendeiner Weise kalkulierbar

wäre und ihnen Verlässlichkeit und Sicherheit demonstrieren könnte. Weder im Bereich erzieherischer Unterstützung noch gesetzter Grenzen hat es in solchen Sozialisationsverläufen offenbar genügend Fixpunkte gegeben, an denen sich der Jugendliche hätte festhalten können, wo er sich auf vorhersehbare Reaktionen oder emotionale Kredite hätte verlassen können.

Für die Sozialpädagogik ist demnach die Bestimmung des Verhältnisses von innerer und äusserer Ordnung wichtig, d.h. der Zusammenhang zwischen einer pädagogisch strukturierten, planbaren Umgebung, die als "funktionale" Erziehungswirkung Kindern und Jugendlichen als selbstverständliche Gegebenheit sprachlos gegenübertritt, und dem (unterstellten) chaotischen oder angstbesetzten Zustand des Innenlebens der Kinder, das sich unter dem Einfluss einer helfenden, heilenden und reflektierten Pädagogik ordnen und stabilisieren soll und damit dem Kind sichere Reaktionen erlaubt, sowohl im Sinne seiner eigenen Psychohygiene als auch im Sinne der Ordnungen seines sozialen Umfeldes.

Das Verhältnis beider Bereiche ist zweifellos dialektisch: Sowohl die Dynamik des Aufbaus kindlicher Sinn-Welten als auch die Voraussetzungen gelungener Sozialisation (in geordneten, weil zuverlässigen, täglich zu erwartenden, berechenbaren Beziehungen und ebenso verlässlich vorfindbaren Lebensräumen) deuten darauf hin, dass bestimmbare, materielle und emotionale Voraussetzungen gegeben sein müssen, ehe sich in der Person eines Kindes jene Eigenschaften herausbilden können, die als "geglückt" im Hinblick auf eine hoffnungsvolle Sozialisation gelten.

Es gibt sicherlich keine einheitliche "Diagnose" aller Heimkinder, aber es gibt gemeinsame Merkmale in ihrer sozialen und psychischen Situation, die ein einheitliches pädagogi-

sches Grundkonzept rechtfertigen: Defiziente Sozialisation führt zu Orientierungslosigkeit und Misstrauen, zu einer fundamentalen Störung der Beziehung zur Umwelt und zum Zwang, auf irgendeine Art die erlebten Mängel ständig kompensieren und produzieren zu müssen. Vertrauen, Orientierung und eine klare Strukturierung der Umwelt sind deshalb Voraussetzungen pädagogischen Handelns.

2. Sozialpädagogische Betreuung findet üblicherweise in Gruppen statt - eine richtige Konsequenz aus der Erkenntnis des gestörten Sozialverhaltens. Was sich in Gruppen lernen lässt, ist vor allem der Umgang mit Regeln und Vereinbarungen. Die "Regelpraxis"(62) der Jugendhilfe-Adressaten ist defizitär; viele Kinder sind in einem relativ regellosen Zustand aufgewachsen, wussten nicht, wessen Regeln sie nun eigentlich folgen sollten oder konnten Regeln nur zwanghaft anwenden. Bei "Verwahrlosten" haben meistens Regelverletzungen zu der Auffälligkeit geführt, die sie ins Heim gebracht hat.

   Die Gruppe bildet nun das Spannungsfeld und die Reibungsfläche, wo die bisherigen Mängel in der Regelpraxis hart aufeinander stossen: Normensetzung, Widerstand und Sanktionen sind die alltäglichen Themen der Regelpraxis in der Gruppe. Ein Erzieher, der den Alltag strukturiert, wird sich nicht darauf verlassen, dass sich Regeln "irgendwie" schon von selbst herausbilden werden, sondern wird Regeln setzen und sich damit gleichzeitig als Person den Angriffen der Kinder und Jugendlichen aussetzen. Dadurch, dass er Regeln aufstellt, begründet und auf ihre Einhaltung achtet, bietet er sich selbst als Partner zur Auseinandersetzung an, bezieht Stellung und wirkt in seiner parteilichen Eindeutigkeit entschieden und gradlinig. Seine Rolle als Bezugsperson unterscheidet sich damit grundsätzlich von dem, was die Kinder meistens bisher erlebt haben: Durchschaubarkeit und Klarheit

verschafft ihnen auf lange Sicht die Orientierung, die sie vorher nicht lernen konnten, weil zu vieles zweideutig, umgehbar oder unverbindlich war.

Zwei wesentliche Momente unterscheiden diese feste Regelpraxis von rigide-autoritären Erziehungsmustern: Die auferlegten Regeln sind nicht willkürlich von einer momentanen Laune des Erziehers abhängig, sondern müssen reflektiert und begründbar sein aus dem aktuellen Entwicklungsstand der Gruppe. Ziel ist nicht eine bedingungslose Disziplin, die nur auf äussere Anpassung zielt und Unterlebensstrategien hervorruft, sondern "Regelkompetenz", die einen differenzierten und flexiblen Umgang mit Regeln erlaubt. Was MÜLLER für die Erziehungswissenschaft fordert, gilt ohne weiteres auch für das Gruppenleben: "Die Erfahrung mit der sozialen Realität. die sich in der Erziehungswissenschaft (der Gruppe) darstellt als Aneignung und Verinnerlichung von Regeln dieser Realität, ist Voraussetzung ihrer Erkenntnis nach zwei Seiten hin: Voraussetzung ist diese praktische Regelkompetenz als Ermöglichungsgrund der Verständigung der Wissenschaftler (der Gruppenmitglieder) untereinander, Voraussetzung ist die praktische Regelerfahrung als prinzipielle Bedingung ihrer Erkenntnis"(63). Kinder und Jugendliche mit bisher nur bruchstückhafter Regelpraxis müssen also zuerst alltäglich mit Regeln gelebt haben, bevor sie sich über sie verständigen und sie selbst aushandeln können(64). Wer dieses Ziel pädagogisch vorwegnimmt, verwechselt Ergebnis und Methode eines Erziehungsziels und mutet den Kindern Entscheidungen zu, die sie auf Grund ihres bisherigen Wissensbestandes gar nicht treffen können.

Das zweite Moment der Unterscheidung betrifft den Umgang mit Regelverstössen. Wie MÜLLER betont(65), gehört der Regelverstoss zum konstituierenden Grundprinzip einer Regel, ohne

den diese gar nicht existieren könnte. Pädagogisch gewendet ist also ein strukturierendes System von Regeln ein alltägliches Trainingsfeld. Der Umgang mit Regeln lässt sich mit einiger Wahrscheinlichkeit am besten in Situationen lernen, in denen Übertretungen erfolgt sind. Die daran anschliessenden Diskussionen können den ersten Schritt zu einem "Regelbewusstsein" bilden(66), indem Verstoss und Sanktion im sozialen Kontext der Gruppe verbleiben und nicht sofort die anonyme Macht gesellschaftlicher Strafinstanzen zu Hilfe gerufen wird. Indem man pädagogisch damit rechnet, dass Regeln zunächst einmal übertreten werden, schafft man sich eine Bewusstseinsform, die nicht von vorneherein auf stures Befolgen dringt, sondern Lernen ermöglicht.

3. Äussere Strukturierung kann nicht an dem Faktum vorbei, dass Erziehung eine "gesellschaftliche Veranstaltung" ist(67). Daraus leitet sich der notwendigerweise kompensatorische und anpassungsorientierte Charakter jeder Sozialpädagogik ab. Strukturierung hat dabei zweierlei Stellenwert: Sie dient einerseits der äusseren Anpassung, die insbesondere jede "Nacherziehung" illusionslos zu leisten hat, indem sie auf "geordnete Verhältnisse" in Schulbildung, Beruf, Gesundheit und Lebensperspektive hin erzieht. Die Repressivität solcher Anpassung liegt nicht darin, dass überhaupt "auf das Arbeitsleben hin" erzogen wird, sondern dass die spezielle Form der Lohnabhängigkeit zum Inhalt der Erziehung gemacht wird, die auch Gesundheit und Lebensplanung den bestehenden Herrschafts- und Verwertungsinteressen unterwirft, in deren Gefüge sich Erzieher und Zögling gleichermassen befinden. (Die Infragestellung dieser Verhältnisse kann aber - ähnlich wie bei der Regelpraxis - nicht vorweggenommen werden, weil sich sonst vor allem bei Jugendlichen gefährliche Bewusstseinsformen herausbilden können, die die Kritik der Gesell-

schaft zum legitimierenden Motiv beispielsweise des Abbruchs einer Ausbildung macht.) Andererseits zielt Sozialpädagogik auf die Strukturierung von Gedanken, Gefühlen und Befindlichkeiten, deren "Unordnung" in der defizienten Sozialisation immer wieder zu Schwierigkeiten geführt hat. Die äussere Anpassung an gesellschaftliche Zwänge schafft hier vorläufig tatsächlich die Voraussetzungen für ein "besseres Innenleben": Es geht äusserlich darum, Versetzungen und Hauptschulabschlüsse zu erreichen, Aggressionen zu kanalisieren und gekonnt zu verarbeiten, Stigmata zu entschärfen und Kriminalität zu verhindern. Darauf aufbauend können sich Selbstwertgefühl und neue Identität erst entwickeln; "Nacherziehung" kann nur stattfinden im Wechselspiel von gesetzten Regeln, strukturierenden Massnahmen und einschränkenden Zwängen einerseits und persönlichem Engagement, Interesse für das Kind, Sorge um seine Zukunft und emotionaler Zuwendung andererseits.

Die Strukturierung des Alltags bedeutet in der Erziehung die Gestaltung von Raum und Zeit. Die Interaktion zwischen Erzieher und Kind als bewusst verstandener pädagogischer Akt ist in diesem Zusammenhang nur ein Aspekt; ein anderer, genau so wichtiger Gesichtspunkt besteht darin, dass Äusserlichkeiten und Kleinigkeiten pädagogisch verfügbar gemacht werden oder dass die Struktur einer pädagogischen Einrichtung Merkmale aufweist, die aus der blinden "Funktionalität" herausgehoben sind und als "heimliche Miterzieher" zwar ohne erhobenen Zeigefinger, dafür umso sachlicher ihre Wirkung tun. Einige Beispiele sollen illustrieren, wie geplante Strukturelemente in verschiedenen Bereichen wirken und wie rasch und unbewusst Belastungen entstehen können, wo nicht strukturiert wird.

In vielen Heimen wird z.B. das Mittagessen über einen längeren Zeitraum hinweg warmgehalten, und die Kinder bekommen ihr Essen

in der Reihenfolge, wie sie von der Schule eintreffen. In diesem Fall hat ein Erzieher alle Hände voll damit zu tun, jedem Kind rechtzeitig sein Essen auf den Tisch zu stellen, das Abräumen für die nächste "Schicht" zu organisieren und darauf zu achten, dass die Kinder, die schon fertig sind, keinen Unfug machen. Dies wirft in der Regel eine Reihe technischer Probleme auf, die routinemässig gelöst werden können - eine pädagogisch fruchtbare Situation ergibt sich dabei aber kaum.

Im anderen Fall wird ein Zeitpunkt zum gemeinsamen Essen festgelegt, der sich notwendigerweise nach dem Kind richtet, das zuletzt von der Schule kommt. Es erfordert sicherlich mehr pädagogische Anstrengung, die hungrigen Kinder bis zur Essenszeit zu beschäftigen, sie nicht "leerlaufen" zu lassen, auf sie einzugehen, und es ist jeden Tag eine Herausforderung, die gemeinsame Mahlzeit zu einem sozialen Ereignis der Gruppe werden zu lassen. Die strukturierende Wirkung, die davon ausgeht, wird zwar nicht spontan spürbar, doch es sickern ins Bewusstsein des Kindes solche Sicherheiten wie "man wartet auf mich", "das Mittagessen ist eine Zeit der Ruhe und Gemeinsamkeit", oder "egal was passiert, ich kann mich darauf verlassen, dass es um halb eins Mittagessen gibt". Es liegt hier also nur vordergründig ein rigides Routinemuster vor, bei genauerem Hinsehen erweist sich das Mittagessen als ein wichtiger Fixpunkt im Alltagsleben der Kinder, an dem sich Verlässlichkeit ebenso praktizieren lässt wie Warten und Triebaufschub, an dem Vorfreude und Beruhigung wichtig sein können.

Strukturierung bedeutet weit mehr als nur die Einordnung alltäglicher Notwendigkeiten in ein routinisiertes, zeitliches Kontinuum; als pädagogische Konstruktion dient sie dem nachholenden Aufbau von Zeitperspektive und Orientierung. Die Planung eines strukturierten Tagesablaufs ist unter diesen Prämissen eine der wichtigsten Funktionen der erzieherischen Konzeption

einer Einrichtung, denn hier werden die Weichen gestellt für spätere Unhinterfragtheiten und schlichte Gegebenheiten. Ist solch ein Tagesablauf einmal institutionalisiert, wird er zum funktionalen Erziehungsfaktor, der "von selbst" wirkt, ohne jedesmal neu durchdacht werden zu müssen. Probleme ergeben sich dann, wenn beispielsweise Ausnahmen legitimiert werden müssen oder wenn die Gefahr der Verplanung entsteht. Diskutierbar und veränderbar bleibt eine solche Art von Struktur allerdings nur in dem Rahmen, der die Substanz des Interesses am Kind und sein Bedürfnis nach emotionaler Verlässlichkeit und Stetigkeit nicht gefährdet. Auch regelmässige Gute-Nacht-Gespräche beispielsweise sind ihrer äusseren Form nach routinisiert und ritualisiert, d.h. der Erzieher setzt sich jeden Abend zu einem Kind ans Bett und bespricht mit ihm den vergangenen Tag. Im Verlauf dieses Gespräches werden Gefühle und Einschätzungen angesprochen, die in ihrer Reflexivität dem Kind ein beruhigendes Gefühl geben, auch wenn der Tag konfliktreich war. Es gehört auf der organisatorischen Ebene allerdings ein ziemlich fester Plan dazu, diese Gespräche allabendlich in gelöster Atmosphäre stattfinden zu lassen: Der pädagogisch begründete Anspruch jedes Kindes auf eine beruhigende Unterhaltung am Ende des Tages setzt voraus, dass ein Erzieher zu dieser Zeit ausschliesslich für diese Aufgabe verfügbar ist. Abendessen, Abwasch usw. müssen erledigt sein, alle brauchen einen zeitlichen Abstand zu Aufregungen und Konflikten, der planvoll herbeigeführt werden muss. Wenn Kinder beispielsweise um 9 Uhr abends im Bett sein sollen, können sie sich nicht noch eine Viertelstunde vorher in einem wilden Fussballspiel engagieren. Das planende Vorausdenken des Erziehers wird zur persönlichen,der Dienstplan zur institutionellen Voraussetzung für einen pädagogisch durchdachten Tagesablauf.

Organisationsfähigkeit wird allgemein als "pädagogische Tugend" anerkannt, doch ist sie nicht immer eine Selbstverständlichkeit.

Ein Wochenendausflug einer Gruppe ist eine durchaus alltägliche Angelegenheit, die vordergründig leicht zu bewältigen ist: Das Ziel ist klar, für Übernachtungsmöglichkeiten ist gesorgt, jedes Kind hat seinen Proviantbeutel gerichtet und der VW-Bus ist bestellt. Man kann sich also auf zwei schöne Tage freuen. In der praktischen Situation jedoch ergeben sich eine Menge kritischer Punkte: Schlüssel und Wagenpapiere liegen nicht bereit, weil der Kollege, der am Vortag mit dem Bus unterwegs war, beides mit nach Hause genommen hat und das Büro der Verwaltung schon geschlossen war. Um einen grossen Umweg zu vermeiden, soll die Fahrt über Frankreich führen; an der Grenze allerdings stellt man fest, dass zwei Kinder ihre Ausweise nicht dabei haben,und erst nach langwierigen Telefonaten werden Tagespassierscheine ausgestellt. An der gebührenpflichtigen Autobahn fehlt französisches Geld, und die Strecke über die Landstrasse erfordert eine wesentlich längere Fahrzeit. Inzwischen sind die Kinder natürlich längst ungeduldig geworden, und jeden Moment drohen aggressive Ausbrüche. Die beiden Erzieher sind mit den Nerven ziemlich fertig und kommen gar nicht dazu, "Pädagogik zu machen" - sie haben sich aufgerieben in der Aufarbeitung von Kleinigkeiten, die sie vorher hätten organisieren müssen.

Solche Situationen sind vor allem in der Heimerziehung nicht selten. Schichtdienst und komplizierte Kommunikation haben das ihre dazu getan, dass Organisation erschwert wird. Auf höherer Ebene geht es darum, das Leben der Kinder und Jugendlichen zu organisieren, was immer einen dreifachen Akzent beinhaltet: Aktuelle Situationen müssen jeden Tag mit ihren Schwierigkeiten, Störungen und Konflikten bewältigt werden und werden bestimmt von der Vergangenheit der Kinder, deren Defizite aufgearbeitet werden sollen, weisen aber gleichzeitig in die Zukunft, für die in der Gegenwart schon die Weichen gestellt werden müssen. Die Empathie als Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen, spielt

hier sicherlich eine bedeutende Rolle, auch wenn nur in den seltensten Fällen ein echtes Nachvollziehen geschädigter Sozialisation und eine positive Umkehrung dieser Erfahrungen als Zukunftsprojektion dem Erzieher interpretierend gelingt.

Voraussetzungen für das Handeln sind immer Planung und Vorausdenken von kurzfristigen Situationen, mittelfristigen Lernschritten und langfristigen Perspektiven. Organisation kann hier einen intensiven, systematischen Kontakt zum Lehrer betreffen, um Verständnis für das Kind zu schaffen und negativen Erwartungen vorzubeugen und damit die schulischen Chancen zu verbessern; sie kann sich auf eine langfristig angelegte Elternarbeit beziehen, die eine Rückführung des Kindes in die Familie ermöglichen soll; sie ist wichtig bei den Vorbereitungen für eine Neuaufnahme oder einen Kindergeburtstag. Als strukturierendes Element bildet Organisationsfähigkeit die Basis und Voraussetzung für pädagogisches Handeln, sie ist eine fundamentale erzieherische Verhaltensqualität. Organisationsmängel und -fehler schaffen nicht selten eine unübersehbare Kette von Folgeproblemen, die letztlich zur berüchtigten Wurstelei führen: Wenn Lehrer nicht regelmässig besucht werden, drohen Unverständnis, Stigmatisierung und Schulversagen; falls das Zimmer eines neu aufgenommenen Kindes erst im Eilverfahren hergerichtet wird, wenn das Kind schon da ist, kann niemand Vertrauen erwarten. Die Konsequenzen solcher Fehler liegen im pädagogischen Bereich und dauern u.U. lange an. Häufig sind Organisationsmängel als Ursache für Inkompetenz und pädagogischen Misserfolg gar nicht mehr zu erkennen. In den Organisationsprinzipien einer pädagogischen Institution erweist sich ihre Weitsicht und Planungsfähigkeit, und vieles von dem, was an hohen Zielen erreicht werden soll, fängt bei schlichten Organisationstätigkeiten an, die nur vordergründig mit Pädagogik nichts zu tun haben.

Auch die äussere Umgebung ist ein Bereich, der strukturierend auf Verhalten einwirkt. Gruppenräume sagen z.B. viel aus über ihre Bewohner, mehr noch über deren Betreuer. Bedauerlicherweise findet man selten, dass auf den Wohnbereich einer Heimgruppe die gleichen Kriterien angewandt werden wie für ein privates Wohnzimmer. Oft kommt drastisch zum Ausdruck, dass hier eigentlich niemand "zu Hause" ist. Die Einrichtungsgegenstände unterliegen meist der zehnjährigen Abschreibungsfrist und werden nach den Gesichtspunkten der reinen Funktionalität ausgesucht: Stabilität und Unempfindlichkeit kommen vor Ästhetik und Gemütlichkeit. Dabei ist nicht erwiesen, ob emotional gestörte Kinder tatsächlich nicht mit empfindlichen Möbeln umgehen können oder ob sie mit den vorhandenen Möbeln nur deshalb so achtlos umgehen, weil sie keinerlei Beziehung zu ihnen haben und weil ihre Demolierung stillschweigend erwartet wird. Auch Wände, Fussboden, Fenster und Tischdecken eines Gruppenraumes sind den Stimmungen ihrer Bewohner ausgesetzt. Niemand wird deshalb erwarten, ein immer makelloses, aufgeräumtes Zimmer ohne Schrammen und Spuren vorzufinden. Manche Gruppenräume strahlen eine gemütliche Atmosphäre aus, die vom persönlichen Engagement in ihrer Gestaltung lebt; bei anderen kommt man von dem Eindruck nicht los, dass im Grunde sich niemand für dieses Zimmer als Lebensraum verantwortlich fühlt, dass keiner zuständig ist für das Wohlbefinden beim Wohnen.

Struktur heisst hier nichts anderes als die praktische Umsetzung der Einsicht, dass auch die materielle Umwelt unmittelbar auf kindliches Verhalten einen Einfluss hat, dass Atmosphäre und optischer Eindruck eines Raumes mit der Stimmung von Kindern und Jugendlichen etwas zu tun haben. Der Verlust der vertrauten, alten Umgebung bei der "Fremdplacierung" findet nur allzu oft seinen Ausdruck darin, dass die neue Umgebung von den Kindern nur einen untergeordneten Wert zugesprochen bekommt -

die "Wartesaal-Atmosphäre" mancher Heime spricht hier eine deutliche Sprache. Es ist bekannt, dass die inneren Gefühle eines Kindes sich im äusseren Zustand seines Zimmers ausdrücken; umso mehr ist es die Aufgabe des Erziehers, einladende Räume zu schaffen und immer wieder der "Verwahrlosung" des Mobiliars entgegenzuwirken.

Entsprechendes gilt natürlich für alle anderen Räume einer Einrichtung sinngemäss. Am augenfälligsten kommen äussere Strukturen in einem Werkraum zum Ausdruck, weil dort der funktionale Charakter der Ordnung gleichsam "intrinsisch" verlangt wird; wenn ich etwas basteln will, muss ich Material und Werkzeug an einem bestimmten Platz finden, sonst verliere ich schnell die Motivation, denn wenn ich meine Geräte erst suchen muss, wenn Schraubenzieher verbogen, Pinsel hart und Stecheisen schartig sind, dann kann nichts von dem klappen, was ich mir vorgenommen habe. Wenn Werken eines der wichtigsten Freizeitangebote ist, bei dem neben blosser Beschäftigung Erfolgserlebnisse und Selbstwertgefühl eine entscheidende Rolle spielen, dann lässt sich von der Ordnung eines Werkraumes mit einigem Recht auf den Zustand der Gruppe und die Kompetenz der Mitarbeiter schliessen. Es macht sicherlich Mühe, den Werkraum jedesmal nach getaner Arbeit aufzuräumen, jedes Werkzeug an seinen vorgesehenen Platz zu hängen, das Material zu ordnen, die Elektrowerkzeuge wegzuschliessen, die Pinsel auszuwaschen und den Fussboden zu fegen, doch das Aufräumen muss den Kindern als notwendiger Teil der Arbeit bewusst gemacht werden, damit nicht gleich zu Beginn der nächsten Bastelstunde ihre Frustrationstoleranz auf eine harte Probe gestellt wird. Werken ist eine hervorragende Möglichkeit, um systematisches und planvolles Arbeiten schrittweise zu trainieren, und manchmal sind die Ergebnisse dieser Arbeit die einzigen Produkte, an denen sich erzieherischer Fortschritt dokumentieren lässt. Ohne Strukturierung aber würde der Hauptakzent des

Werken auf spontanes Ausagieren kurzfristiger Motivationen oder auf die Bewältigung des äusserlichen Chaos verlegt.

Der dezisionistische und normative Charakter dieses Strukturierungskonzepts deutet darauf hin, dass hier eine bestimmte Richtung pädagogischer Praxis vorgestellt wird, die parteilich und wertbezogen ihren Stil vertritt. Diesem Vorgehen liegt die praktische Erfahrung zugrunde, dass die immer häufiger zu beobachtende Durchsetzung pädagogischer Handlungsfelder mit meist heterogenem und bruchstückhaftem Therapiewissen in kaum einem Fall eine qualifizierte Praxis hervorbringt, sondern in der Regel mit Handlungsunsicherheiten einhergeht. Es mag vor diesem Hintergrund für die heutige Situation kennzeichnend sein, dass viele Erzieher sich nicht trauen, Normen zu setzen und die Auseinandersetzungen um Normen auch durchzustehen. Sicherlich hängt dies mit der Furcht vor autoritärem Verhalten zusammen, doch wird dabei häufig übersehen, daß nicht die Norm als solche schon autoritäre Charakterstrukturen hervorbringt, sondern die Art, wie sie durchgesetzt wird. Emotional gestörte Kinder und Jugendliche müssen Lernprozesse durchmachen, die Normen, Regeln und Strukturen zum Inhalt haben, und dies kann nur in einer aktiven Auseinandersetzung geschehen, wie sie durch die beschriebenen Prinzipien ermöglicht wird. Dass der Erzieher dabei auch den ersten Schritt tut und Strukturen vorgibt, hängt mit einem der grundlegenden Unterschiede zwischen Erziehung und Therapie zusammen: Therapie kann abwarten, Störungen Vorrang geben, störendes Verhalten zulassen oder Aggressionen unterstützen; Erziehung im Alltag dagegen ist unter solchen Voraussetzungen gar nicht möglich, denn ein Grossteil der Störungen erfordert eine unmittelbare Reaktion, die keinen Aufschub duldet. Das tägliche Leben ist voll von Gelegenheiten, an denen sich die Schwierigkeiten der Kinder festhaken können; an ebensovielen Punkten lässt sich aber auch lernen und bewältigen. In dieser

Hinsicht ist Erziehung sicher das schwierigere Geschäft, weil das "Leben mit der Störung"(68) sowohl das permanente Aushalten als auch das Bearbeiten abweichenden Verhaltens bedeutet. Pädagogik arbeitet auf verschiedenen Ebenen in direkter und indirekter Weise, und das Konzept der Strukturierung hebt auf Fixpunkte ab, die - von Erziehern durchdacht und von Kindern unhinterfragt oder konflikthaft erlebt - dem täglichen Leben eine feste Ordnung geben, die sich als emotionales Gerüst definieren lässt. Sicherheit und Vertrautheit können sich erst in einem konstanten Milieu entwickeln, und neue Habitualisierungen entstehen nur in einem Klima wohlwollender Routine. Die gerade für Heimkinder so wichtige Herausbildung von Perspektiven und Zielorientierungen lebt geradezu von einer festen Struktur und kann sich nur über gleichbleibende Bezirke, die schon bewältigt und routinisiert sind, zu längerfristigen und zeitlich ferner liegenden Zielvorstellungen hin entwickeln.

Strukturierung muss deshalb als Grundvoraussetzung für die Arbeit an höheren pädagogischen Zielen verstanden werden. Die Alltagsdiskussion mag auch hier der Theorie neue Impulse verschaffen, indem sie die alltäglich-konkreten Bedingungen für oft schlagwortartig gebrauchte Erziehungsziele beschreibt: Autonomie, Emanzipation oder Rollendistanz beispielsweise können nur in einem mühsamen Prozess gelernt werden, der sich aus Kleinigkeiten zusammensetzt und oft mit vermeintlichen Nebensächlichkeiten zusammenhängt. Dementsprechend ist die Kompetenz der Erzieher davon abhängig, inwieweit sie sich der Bedeutung strukturierender Elemente bewusst sind und ob sie situativ und konzeptionell den "Teufel im Detail" erkennen und damit umgehen können.

Strukturierung ist im pädagogischen Alltag unabdingbar, weil sie Eindeutigkeit schafft und zielgerichtetes Handeln ermöglicht. Es wäre jedoch gefährlich, bei diesem Ansatz stehenzubleiben und

Äusserlichkeit, Planungsfähigkeit oder emotionale Gerüste allein schon für gute Pädagogik zu halten: mit ähnlichen Argumenten wurde die klassische Heimerziehung legitimiert und wird heute in der Diskussion um die geschlossene Unterbringung wieder aktualisiert. Eine feste Struktur darf lediglich als zwar unabdingbare, aber keinesfalls hinreichende Voraussetzung für qualifiziertes Erziehungshandeln gelten. Aus der Vielzahl der Möglichkeiten, die auf diesem "Fundament" aufgebaut werden können und müssen, werden drei beispielhaft dargestellt: Transparenz, Ganzheitlichkeit und Perspektive. In allen drei Prinzipien kommt ihre Funktion als alltagsüberdauernde Konstanten zum Ausdruck.

Transparenz

Transparenz ist ein zentraler Begriff aufgeklärter Pädagogik; dass Kinder und Jugendliche wissen sollen, was mit ihnen geschieht, warum und zu welchem Zweck, ist eine Forderung, die sich spätestens im Anschluss an die Studentenbewegung allgemein Gehör verschaffte. Es ist seither zur allgemeingültigen Einsicht geworden, dass Mündigkeit sich nur herausbilden kann, wo ein Individuum zumindest sein soziales Umfeld durchschaut; dies hat sich auch im Bewusstsein von Erziehern festgesetzt. Auf der Ebene unverbindlicher hoher Erziehungsziele und Verhaltenserwartungen darf deshalb Durchschaubarkeit als Wert gelten, der von den meisten Pädagogen unanzweifelbar bejaht wird. Allerdings ist die praktische Anwendung dieses Prinzips mit Mühe verbunden:
GOFFMAN hat mit seinem Konzept der "totalen Institution" darauf hingewiesen, dass Undurchschaubarkeit als institutionelle Technik der Entmündigung von Insassen gewertet werden muss: Wer sich als Patient oder Heimkind den routinemässigen Abläufen verwalteter Interaktion gegenübersieht, wer fachlichen Arrangements ausgesetzt ist, ohne über ihre Funktionsweise und Wirksamkeit aufgeklärt zu sein, wer keinen Einfluss auf das hat, was andere in Akten über ihn vermerken, verliert zunehmend die eigene Handlungsinitiative und damit ein Stück seiner selbst(69).

Solche Undurchschaubarkeit ist jedoch nicht auf die Struktur von Institutionen beschränkt, sondern bezieht sich auch etwa auf therapeutische Interaktionen; Kritiker der psychoanalytischen Therapie weisen auf die Hilflosigkeit des Patienten auf der Couch hin, die nicht zuletzt von der bewusst undurchsichtig gestalteten Situation herrührt(70). HALLECK(71) hat für den Bereich der amerikanischen Sozialpädagogik eine ganze Liste professioneller Lügen beschrieben: Die bewusste oder unbewusste Vorspiegelung

einer moralischen Erwachsenenwelt, die Kindern und Jugendlichen vorgeblich hilft und sie für Wohlverhalten belohnt, wobei insbesondere die typischen Einstellungen professioneller Helfer in der Interaktion eine Rolle spielen, wie etwa das Leugnen schichtspezifischer Grenzen, die grundsätzliche Erwartung von Vertrauen und Offenheit oder der Satz "Ich mag dich, aber nicht dein Benehmen".

Offenheit und Durchschaubarkeit machen demnach Schwierigkeiten im praktischen Verhalten, obwohl sie als Wert im (theoretischen) Bewusstsein verankert zu sein scheinen. Wenn im Folgenden dieser Wert anhand eines Ausschnitts aus einer Teamsitzung geprüft und analysiert werden soll, so ergeben sich zusätzliche Verwicklungen, denn es spielen nicht nur strukturelle Vorgaben der Institution eine Rolle, sondern auch die verborgenen Motive, Abwehrtendenzen und Handlungsbereitschaften der einzelnen Erzieher. - Kommunikation und Kooperation im Team werden mit steter Regelmässigkeit als wichtige Bereiche der Erziehungsarbeit im Heim genannt, und zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen scheinen hier eines der brisantesten Themen zu behandeln. Trotz aller Bemühungen scheint jedoch bislang noch niemand ein probates Mittel gefunden zu haben, mit dem auch nur die Transparenz in der verbalen Kommunikation eines Teams sicher erreicht, geschweige denn die Strategien des Handelns offengelegt werden könnten. Die Mechanismen der Alltagsbewältigung sind nicht bewusst, nicht hinterfragt und daher nicht transparent; und Versuche, sie ins Bewusstsein zu heben, stossen regelmässig auf Widerstand, weil sie das Gleichgewicht beiläufiger Routine stören, das Handeln zunächst verunsichern und den bisher geregelt geglaubten Ablauf der Dinge in Frage stellen.

Auf der psychischen Seite geht es darum, mit gewohnten und vertrauten Auffassungen und Denkmustern zu brechen, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und zu benennen, um den Mut, die

Dinge beim Namen zu nennen und sich mit Kollegen auf Auseinandersetzungen einzulassen. Solche Bereitschaften sind schwierig zu entwickeln vor dem Hintergrund der institutionalisierten Teamarbeit:

Die Notwendigkeit der Teamarbeit entspringt im Heim nicht in erster Linie einem Prinzip der Gemeinschaftlichkeit des Handelns, sondern den Zwängen des Schichtdienstes. Dienstübergabe, gegenseitige Information und gemeinsame Absprachen konstituieren daher die Teamarbeit von vorneherein weitaus nachhaltiger als etwa pädagogische Ziele wie die Garantie konstanter Bezugspersonen oder die Demonstration solidarischen Handelns. Als eine der gravierendsten Bedingungen der Teamarbeit im Heim muss die Tatsache gelten, dass sich Erzieherkollegen im Schichtdienst nur selten und ausnahmsweise gegenseitig bei ihrer Arbeit erleben und beobachten können - also etwa, wenn ein Praktikant bei einem Erzieher ständig "mitläuft" oder wenn drei Kollegen gemeinsam mit ihrer Gruppe in Ferien fahren. Der Regelzustand des Teams ist von Arbeitsteilung gekennzeichnet und wird sowohl durch die Aufteilung in Tag- und Nachtdienst geprägt als auch von den besonderen Aufgabengebieten, die die einzelnen Erzieher übernommen haben, also Hausaufgabenbetreuung, hauswirtschaftlicher Bereich, Sport, Werken usw. Man kann davon ausgehen, dass die Wirklichkeit der Teamarbeit weitaus stärker auf sprachliche Kommunikation ausgerichtet ist als auf gemeinsames Handeln; sinnfälliger Ausdruck dafür sind die festen Institutionen der Teamarbeit, nämlich Teamsitzung, Dienstübergabe, Supervisionsgespräch und Grosse Erzieherkonferenz. Im Regelfall wird also ein Erzieher das Handeln seiner Kollegen eher danach einschätzen, was und wie sie ihm davon berichten und weniger danach, was er beobachten konnte. Andererseits weiss er natürlich selbst auch, dass er sein eigenes Handeln auf verschiedene Arten darstellen kann und dass diese Darstellungen für ihn in bestimmten Grenzen

auch manipulierbar sind. Berichte über pädagogische Sachverhalte sind damit immer überlagert von einer Tendenz zur Selbstdarstellung und können interpretiert werden als eine Möglichkeit, Alltag zu bewältigen; sei es im Sinne vertrauter Blindheit oder (selbst)kritischer Aufklärung.

Der folgende Ausschnitt aus einem Teamgespräch wurde aus Tagebuchaufzeichnungen und Erinnerungen nachträglich zusammengestellt. Anwesend war das gesamte Team einer Gruppe, also eine Erzieherin (Erz.D.), und drei Erzieher (Erz.H.,O.u.S.), sowie der stellvertretende Heimleiter (st.HL.) als Gruppenberater. Die Teamsitzung fand routinemässig bei einer Tasse Kaffee statt und hatte, ausser einigen organisatorischen Fragen, keine besondere Tagesordnung. Der Ausschnitt beginnt mit dem gleich zu Anfang erzählten und später aufgegriffenen Bericht der Erzieherin D., die am Wochenende allein im Dienst war:

Erz.D.: Also, ich habe mal wieder ein Wochenende hinter mir, kann ich Euch sagen! Paul hatte wieder seine aggressive Tour, und die anderen natürlich alle voll mit. Zwei Stühle und der Plattenspieler sind hin. Ob sich das noch reparieren lässt?

Erz.S.: Also, den einen Stuhl kann man noch leimen, das ist kein Problem. Bei Plattenspielern kenne ich mich nicht so aus ...

Erz.D.: Es fing schon am Samstagmorgen an. Keiner wollte aus den Federn, und schon beim Wecken ging es los mit den wüsten Ausdrücken, Paul an erster Stelle. Der Tag war schon gelaufen! Und dann noch dieses ewige Rumhängen am Sonntag, erst abends wurden sie wach, und natürlich hat unser Trio wieder den Ausgang überzogen!

St.HL.: Welches Trio denn?

Erz.D.: Na, der Paul, der Gerhard und der Rolf, wer sonst?

St.HL.: Die habe ich gestern abend ziemlich spät noch in der Stadt gesehen ...

Erz.D.: Also, mit dem Paul war's wieder ganz schlimm. Überhaupt weiss ich nicht mehr, was ich mit dem noch machen soll.

Erz.H.: Dem müsste man mal richtig den Kopf zurechtsetzen und ihm zeigen wo's längs geht! Na ja, erst einmal wird er arbeiten, um den Schaden zu bezahlen! Irgendwann muss er ja mal aus seiner Testphase herauskommen!

Erz.O.: (zum stv. Heimleiter): Dass Ihr uns aber auch immer die Aggressiven schicken müsst! Keine andere Gruppe muss sich mit solchen Kalibern rumschlagen wie wir, und deshalb meint Ihr wohl, wir wären grundsätzlich zuständig für den Mist, den andere produziert haben!

St.HL.: Also Moment mal, so ist es ja nun auch wieder nicht, auch die anderen Gruppen haben schwierige Fälle. Aber, was ich fragen wollte, wie ist das eigentlich mit dem Ausgang bei Euch? Bis wann müssen die da sein?

Erz.H.: Die über 16 um 10, unter 16 um 9, normalerweise.

St.HL.: Und wie kam das dann gestern abend, sind die drei einfach abgehauen oder wie?

Erz.D.: Na ja, was soll ich denn machen, die Stimmung war sowieso schon aggressiv, und sie haben sich nach dem Abendessen abgemeldet. Ich habe dem Gerhard gesagt, er müsse um 9 da sein, die anderen beiden um 10, aber die haben nur frech gelacht und gesagt "Mal sehen". Ich konnte mich ja nicht gut in die Tür stellen ...
Überhaupt weiss ich nicht, wie lange ich das noch mitmache; seit wir nur noch grössere Jungen bekommen, wird es immer schwieriger mit dem Wochenenddienst, und die Männer helfen mir ja auch nicht ...

Erz.H.: Also, liebe D., da muss ich Dir widersprechen. Wir machen ja nun schon alles, was Dir zu schwer oder zu rauh ist, in der Werkstatt, Fussballspielen ... (lacht).

Erz.S.: Ich meine, mit dem Wochenenddienst haben wir alle Schwierigkeiten. Erstmal ist man vom Freitagabend bis Montagmittag von zu Hause weg, und dann, halt je nach Stimmung der Gruppe ...

St.HL.: Moment mal, ich glaube, wir müssen mal ein bisschen systematischer diskutieren. Ausgangspunkt war ja wohl, dass die drei zu spät nach Hause kamen.

Erz.H.
und
Erz.S. (durcheinander): Nein, das war D's Problem mit dem Wochenende.
Ich dachte, Pauls Aggressivität ...

St.HL.: Egal, das hängt sowieso alles miteinander zusammen. Jedenfalls geht es nicht, dass die Jungen hier kommen und gehen wann sie wollen!

Alle Erzieher (durcheinander): Na, na, so ist es nun auch wieder nicht! Also, das kannst Du uns nicht anhängen! Also hör mal!

St.HL.: Wir haben in der Nachbarschaft einen schlechten Ruf zur Zeit, und das Jugendamt sieht uns auch auf die Finger. Es ist schwierig, jetzt vor den Ferien überhaupt Kinder zu bekommen, und wir können uns einfach nicht leisten ...

Erz.H.: (fällt ihm ins Wort): Das Jugendamt kann mir mal gestohlen bleiben! Wo kämen wir hin, wenn wir bei allem,

was hier passiert, ständig nur an Aufsichtspflicht und Kostenregelung denken würden! Da kann man ja nicht mehr pädagogisch arbeiten! (Die Kollegen pflichten ihm bei).

St.HL.: So war's ja auch nicht gemeint! Aber es gibt doch eine ganze Reihe pädagogischer Gründe. Die Jungen müssen sich an Regeln gewöhnen, müssen Vereinbarungen einhalten lernen und sollen sich überhaupt erst einmal richtig an der Gruppe orientieren, bevor sie ständig nach draussen gehen. Und eine Voraussetzung dafür ist z.B. eine feste Ausgangsregelung, sonst kriegt Ihr hier keinen Grund rein!

Erz.D.: Wir haben hier nichts gegen Regeln, wir sind ja nicht antiautoritär ...

Erz.S.: Wir waren uns ja damals auch alle einig, als wir die Gruppenordnung gemacht haben. Es wird gemeinsam gegessen, nur dreimal pro Woche ist Fernsehen und dann eben der Ausgang ...

St.HL.: Aber gestern Abend hat's nicht geklappt!

Erz.D.: Ich hab ja schon erzählt wie's war. Im Grunde steckt der Paul hinter allem. Wenn der seinen guten Tag hat, dann läuft's, der hat die ganze Gruppe in der Hand.

Erz.H.: Den Paul muss man knacken (macht eine Geste, die besagen soll: "Daumen drauf"). Es hilft nichts, aber er tyrannisiert die ganze Mannschaft manchmal. Wir können uns doch von einem Jungen nicht das Ruder aus der Hand nehmen lassen!

Erz.S.: Es geht alles, wenn wir uns einig sind. Wir müssen halt am gleichen Strang ziehen.

St.HL.: Aber Ihr habt doch gesagt, dass Ihr alle hinter den Regeln steht! Ich kapier das nicht! Seid Ihr denn wirklich alle dafür? (schaut sich im Kreis um, dann, zu Erzieher O.): Du sagst ja gar nichts!

Erz.O.: Ich habe keine Probleme mit dem Ausgang. Bei mir kommen sie alle pünktlich.

St.HL.: Und wie ist das mit den anderen?

Erz.D.: Es ist halt schwierig ...

Erz.S.: Im Grunde ist es einfach; die Jungen müssen nur genau Bescheid wissen, was passiert; wenn sie zu spät kommen.

Erz.H.: Und genau da fängt's doch an! Was passiert jetzt mit Paul? Wir müssen konsequent sein!

Erz.D.: Aber das macht Ihr bitte mit ihm ab! Ich will damit nichts zu tun haben! Aber ich habe morgen ja sowieso frei, Gott sei Dank!

Erz.H.: Also, was soll jetzt passieren mit ihm?

Erz.S.: Erstmal macht er mit mir den einen Stuhl wieder heil.

Erz.H.: Und der andere und der Plattenspieler? Ich finde, er sollte beides bezahlen. Wir können ihm ja ein längerfristiges Arbeitsprogramm anbieten, bei dem er was verdienen kann!

St.HL.: Keine schlechte Idee, an was denkst Du da?
Erz.H.: Er kann dem Hausmeister helfen, er kann im Garten arbeiten, den Hof fegen usw. Nur, die Heimleitung muss ihm was dafür bezahlen!
St.HL.: Und was passiert, wenn der nächste etwas kaputtmacht? Nein, nein, so kommen wir nicht weiter! Ausserdem bin ich immer noch bei dem alten Problem: Warum geht es nicht, dass die Burschen pünktlich da sind?

(Allgemeines Schweigen breitet sich aus)

St.HL.: Ich glaube, dass das hier ein ganz wichtiger Punkt ist, mit dem sich vieles lösen lässt. Wenn die Gruppe die Regeln akzeptiert, wird sich auch nichts mehr so hochschaukeln, und dadurch kommt es zu weniger Aggressionen.
Erz.H.: Aber wo ist da die Henne und wo das Ei? Hängen die Regeln jetzt von einer guten Gruppenatmosphäre ab oder ist es umgekehrt?
St.HL.: Das müsste man ausprobieren. Jedenfalls wurde am Wochenende die Ausgangsregelung nicht befolgt, und es war wohl auch keine gute Atmosphäre ...
Erz.D.: Und was sollen wir machen, Du hast gut reden, Du gehst abends nach Hause und wir sitzen da mit den Jungen, die immer schwieriger werden ...
St.HL.: Also, das hatten wir ja nun schon mal. Ihr müsst Euch zuerst mal vollständig einig sein über die Regeln!
Alle Erzieher: Sind wir doch!
St.HL.: Dann möchte ich von jedem einzelnen jetzt wissen, wie er die Ausgangsregelung handhabt. (Zu D.:) Bei Dir scheint es mir so zu sein, dass Du Dich von den Jungen überfahren lässt; gestern war es wenigstens so, oder?
Erz.D.: Was heisst hier überfahren? Vor zwei Jahren konntest Du einem Jungen noch sagen, bleib hier, und er blieb hier. Jetzt werde ich nur ausgelacht!
St.HL.: Du musst Dich eben durchsetzen!
Erz.D.: Aber wie?
St.HL.: Wie läuft das denn bei den anderen?
Erz.S.: Also wenn die Jungen bei mir Sperenzchen machen wollen, dann merke ich das meistens vorher, und ich sage ihnen dann klipp und klar, was passiert, wenn sie nicht rechtzeitig da sind.
Erz.D.: Das sagst Du so einfach. Was ist, wenn sie nicht wollen?
Erz.S.: Sie sind eigentlich immer überzeugt, dass es besser ist, wenn sie rechtzeitig zu Hause sind. Ganz am Anfang habe ich mich zwei- oder dreimal wirklich in die Tür gestellt, und seither habe ich keine Schwierigkeiten mehr.
Erz.D.: Ja, Du mit Deinen zwei Metern, an Dir traut sich ja auch keiner vorbei!

Erz.H.: Ich habe mich noch nie in körperliche Auseiandersetzungen eingelassen. Ich drohe ihnen im Zweifelsfall auch Konsequenzen an, aber meistens geht es so.
St.HL.: Du fährst ja auch ab und zu mit ihnen weg, oder?
Ers.H.: Na ja, es kann schon sein, daß es irgendwie damit zusammenhängt. Wir fahren abends in die Disco oder nach G., vor allem am Freitagabend, wenn hier selten was los ist. Sie sind natürlich schon dankbar dafür und wissen im Grunde ganz genau, dass ich keine Lust habe, mit ihnen wegzugehen, wenn sie laufend den Ausgang überziehen.
Erz.S.: Man muss halt konsequent sein, das ist alles.
Erz.D.: Also, da muss ich nun wirklich etwas dazu sagen mit der Konsequenz. Es ist natürlich einfach zu sagen, nur dreimal pro Woche Fernsehen, aber wenn ich am Freitagabend zum Dienst komme, dann war schon dreimal Fernsehen, oder auch schon viermal, wie letzte Woche, und was dann? Das ist doch nicht konsequent?
Erz.S.: Nun mach mal kein Theater wegen einmal Fernsehen ...
Erz.D.: Theater, ja ... Die Männer holen sich die bequemen Fernsehabende und ich kann sehen, wo ich bleibe ...
St.HL.: Nun lass uns mal beim Ausgang bleiben. Wie ist es bei Dir, O?
Erz.O.: Ich hab ja schon gesagt, ich hatte noch nie Schwierigkeiten damit.
St.HL.: Aber kannst Du vielleicht sagen, wie Du das machst?
Erz.O.: Die Jungen haben ein gewisses Vertrauen zu mir.
St.HL.: Und woher kommt das?
Erz.O.: Ich gehe eben auf sie ein ...
St.HL.: Na, das ist mir ein wenig zu billig, ich meine, Du kannst ja vielleicht auch davon zehren, dass sie mit Dir Bier trinken dürfen, so wie vor vier Wochen, obwohl Alkohol verboten ist ...
Erz.O.: Man wird doch auch mal ein Bier trinken dürfen ...
St.HL.: (schaut auf die Uhr) Tut mir leid, ich muss jetzt rüber, die Kollegen aus L. sind da.

Für die Analyse dieses Gesprächsabschnitts müssen vorab einige Einschränkungen getroffen werden. Korrekterweise wären für die Beurteilung der Situation eine erhebliche Menge von Hintergrundinformationen nötig, die letzten Endes erst ein ganzheitliches Erfassen der Positionen, Meinungen und Kommunikationsstrategien ermöglichen könnten. Dazu gehören beispielsweise Informationen über die besondere Struktur des Heims, über die Geschichte dieses Teams, über die Jugendlichen und ihr Verhalten oder sogar

über die Berufswahlmotive der einzelenen Erzieher. Die im Folgenden gemachten Aussagen sind nur insofern zulässig, als sie eine notwendig subjektive Interpretation anhand der sprachlichen Darstellung zu treffen versuchen und sich dabei beschränken auf den Aspekt der Transparenz von Kommunikation und (vermutetem) Handeln. Andere Aspekte, wie etwa die offenkundige Stigmatisierung des jungen Paul oder die systematisierende Rolle des stellvertretenden Heimleiters, werden nur beleuchtet, sofern sie direkt für das Grundthema der Transparenz von Bedeutung sind.

Auf der Erscheiungsebene fallen verschiedene Dinge auf, die mangelnde Offenheit Undurchschaubarkeit und Blindheit andeuten:

- Der Verlauf des Gesprächs wird nur durch die Anstrengungen des stellvertretenden Heimleiters in eine bestimmte Richtung gelenkt. Das Team definiert das in Frage stehende Problem als die Schwierigkeit der Kollegin D., Pauls Aggressivität oder - wenn man die spärlichen Äusserungen des Erziehers O. berücksichtigt - das unterstellte Bestreben der Heimleitung, diesem Team die schwierigsten Fälle zuzuordnen. Wären diese Themen diskutiert worden, hätte das Team Entlastung gefunden - auf Kosten der Kollegin D., des aggressiven Paul oder der Heimleitung. Indem das Gespräch in diese Richtung dirigiert wird, müssen sich die Erzieher mit ihrem eigenen Verhalten auseinandersetzen, und die Widerstände dagegen sind ziemlich offensichtlich. Manche Argumente, z.B. die Besänftigungsversuche von Erzieher S., oder die ständige Forderung nach Konsequenz von Erzieher H., muten wie Ausweichmanöver an; andere Aussagen, vor allem die der Kollegin D., können als hilfloser Appell gegenüber der Bedrohlichkeit einer direkten Frage gelten: "Es ist halt schwierig". Selbst als das Gespräch mit Mühe auf den Punkt gebracht ist und endlich über das

konkrete Erzieherverhalten in regelzentrierten Situationen geredet wird, versteckt sich jeder hinter wohlmeinenden Umschreibungen seiner konkreten pädagogischen Gewalt oder Hilflosigkeit.

- Eine zweifelhafte Team-Solidarität kommt zum Ausdruck. Spontane Beifalls- oder Missfallensäusserungen beziehen sich auf die Rolle der Heimleitung, auch das Schweigen im Anschluss an die klare Frage des stellvertretenden Heimleiters deutet an, dass man sich gemeinsam in die Enge getrieben fühlt. Dass diese Solidarität nicht produktiv ist, wie man etwa aus dem Einwand des Erziehers H. gegen Verwaltungsdenken und Aufsichtspflicht schliessen kann, zeigt sich vor allem an der belasteten Rolle der Kollegin D.: Ihre - allerdings ungeschickten - Appelle werden mit gönnerhaften Bemerkungen ("wir machen ja nun schon alles", "nun mach mal kein Theater") übergangen oder überhaupt ignoriert. Sie wird offensichtlich nicht ernst genommen. Vermutlich weiss jeder, welche Schwierigkeiten sie hat, aber niemand spricht sie konkret an, lediglich vom stellvertretenden Heimleiter bekommt sie zu hören: "Du musst Dich halt durchsetzen!" Andererseits wird gerade ihre Rolle im Team gebraucht, denn die vehement vorgetragenen Schwierigkeiten dienen den anderen als Verstecke: "Bei mir kommen sie pünktlich", "ich merke vorher, wenn sie Sperenzchen machen wollen", "meistens geht es ohne die Androhung von Konsequenzen". Dass die männlichen Erzieher typischerweise alle mit irgendeiner Form von Zwang oder vermeintlichem Trumpf in der Hinterhand operieren, mag beschämend genug sein; dass aber gerade die als schwächlich erlebte Frau von den Männern vorgeschoben wird, um deren machtbetontes Verhalten zu übertünchen, ist im Grunde paradox.
  So scheint sich in diesem Gespräch die Team-Solidarität auf die Front gegen bestimmte Aspekte der Heimleitung und auf die

Beschwichtigungsversuche des Kollegen S. zu beschränken, wo eigentlich wirkungsvolle Unterstützung der Erzieherin und ein kritisch-solidarisches Hinterfragen eigenen Handelns am Platz gewesen wäre.

- Kollegin D. ist das einzige Team-Mitglied, das einigermassen offen kommuniziert. Unter dem Eindruck eines als schlimm empfundenen Wochenendes legt sie ihre Karten auf den Tisch und möchte ihr Problem gelöst sehen. Dabei geht sie so weit, ihre Ratlosigkeit bezüglich Paul offen zu gestehen, deutlich um Hilfe zu bitten und Situationen ehrlich zu beschreiben. Ihre Motive sind ihr vermutlich selbst nicht mit aller Deutlichkeit bewusst, so etwa ihr durchscheinendes Bestreben, den Männern das Bestrafen zu überlassen oder lieber mit jüngeren Kindern zu arbeiten, doch artikuliert sie ihre Bedürfnisse und baut keine Fassade auf, die ein besseres Bild von ihr widerspiegelt, als sie sich selbst fühlt. Gerade dies scheint bei den Männern der Fall zu sein. Am auffälligsten verhält sich in dieser Hinsicht der schweigsame Erzieher O., dem am Ende des Gesprächs vom stellvertretenden Heimleiter implizit unterstellt wird, er löse Disziplinschwierigkeiten mit kameradschaftlichem Bierkonsum. Auch S. und H. sind nicht ehrlich, denn sie sind erst nach längerem Tauziehen zum Eingeständnis zu bewegen, dass sie insgeheim mit Drohungen arbeiten, der eine unter Hinweis auf seine Körperkraft, der andere mit der Aussicht auf nicht stattfindende Disco-Besuche.

  Selbst hier ist den drei männlichen Erziehern keine Situationsschilderung zu entlocken, alle drei leugnen, dass sie Schwierigkeiten mit der Ausgangsregelung haben. Ein Hinweis, dass sich die Männer möglicherweise besser dargestellt haben, als sie sind, kommt wiederum von Frau D., die in emotionaler Weise das Nichteinhalten der Fernsehregel beim Erzieher S. kritisiert; die Rolle von O. könnte andeuten, dass er im Zuge der

Biertischatmosphäre auch Ausnahmen von Regeln gestattet. Offensichtlich wird es für wichtig gehalten, sich nicht in die Karten schauen zu lassen; über entsprechende Verhaltensstrategien im direkten pädagogischen Umgang können nur Vermutungen angestellt werden.

- Die stillschweigende Übereinkunft darüber, dass Paul ein aggressiver Junge ist, der "geknackt" werden muss, wirkt nicht nur stigmatisierend, sondern scheint ebenfalls eine entlastende Funktion für das Team zu haben. Im Verlauf des Gesprächs wird Paul wiederholt als willkommene Gelegenheit benutzt, um vom geforderten Thema abzuweichen. Damit kommt ein offenbar weitverbreiteter Mechanismus in Gang, dem nicht nur Erzieherteams folgen: Beiss dich an einem Problem fest, und du brauchst die anderen nicht zu behandeln. In diesem besonderen Fall scheint sich die allgemeine Einschätzung anzubahnen, dass die Konflikte mit der Gruppe dann gelöst seien, wenn man Paul erst man steuern könne. Das Team befindet sich damit auf dem besten Weg, auch von dieser Seite aus den Jungen in eine Sündenbock-Rolle zu drängen.

  Es bedarf der ständig gegensteuernden Argumentation des stellvertretenden Heimleiters, um allgemeine Zusammenhänge etwa zwischen Gruppenatmosphäre und Regelbefolgung oder aktueller Aggression und Eskalation herzustellen. Demgegenüber betont das Team nur das vordergründige Verhalten, was allerdings gerade bei aggressiven Jugendlichen auch nicht verwunderlich ist, denn hier muss aus der Situation heraus gehandelt werden, und Reflexion wird mit zunehmender emotionaler Beteiligung erschwert. Das Verhängnisvolle an solchen Verhaltensmustern besteht darin, dass ein Team sich nur selten der Gefahr entziehen kann, die in der typisierten, allgemein anerkannten Einschätzung des Jungen als "aggressiv" liegt und sich zu entsprechenden schablonenhaften Erwartungen verdichtet.

- Der Sinn der Ausgangsregelung wird nur oberflächlich ins Gedächtnis gerufen. Es entsteht der Eindruck, dass diese Regelung nur von zwei Seiten her begründbar sei, einmal durch die formalen Argumente, die sich auf Aufsichtspflicht und Ansehen des Heims beziehen und letztlich durch den routinemässigen Ablauf des Heimlebens bestimmt sind, zweitens durch "pädagogische Gründe", die sich aus den Prinzipien des sozialen Lernens ableiten lassen. Dass jeder Erzieher als Privatmensch aber auch ein bestimmtes Verhalten zu Regeln hat, dass er sie gelegentlich übertritt oder manche Regeln nicht akzeptiert, bleibt hier ausgeblendet. Es gilt als Selbstverständlichkeit, dass die Jungen eine Regel befolgen, entweder dem Erzieher zuliebe oder aus Furcht vor Konsequenzen; niemand in diesem Team denkt an dieser Stelle daran, dass er als Jugendlicher selbst mit Regeln auf eine ganz andere Weise umgegangen ist und dass er sich selbst bis heute Übertretungen gestattet. Wenn er früher als Jugendlicher zu spät nach Hause kam, erwartete er im Normalfall zwar Sanktionen, aber nicht etwa das Etikett "aggressiv". Insofern lässt ein dramatisierendes Regelbewusstsein der Erzieher kaum mehr eine Reflexion über den intrinsischen Wert einer Regel zu, und im Endeffekt wird nicht gelernt, sonder nur gehorcht.

Die Erscheinungsebene dieses Gesprächsausschnitts zeigt, dass das Bewusstsein, sich über eine Regel einig zu sein, keine Garantie für tatsächlich gleiches Regelhandeln ist. Keiner der Erzieher kann sicher sein, ob sein Kollege konsequent die Ausgangszeiten einhält, ob er Ausnahmen gestattet, ob er sanktioniert oder bestimmte Arrangements mit den Jungen trifft. Offenheit in der Kommunikation und Durchschaubarkeit im Handeln werden beeinträchtigt durch die Fassade, die die Erzieher (und übrigens auch der stellvertretende Heimleiter) vor sich errichtet haben. Dieses Verhalten kann jedoch nicht als bewusst ge-

wollter Prozess verstanden werden, in dem der eine dem anderen etwas vormacht, um besser dazustehen, sich als der "bessere Pädagoge" zu erweisen. Vielmehr geht die Definition der Situation vom institutionell vorgegebenen Arrangement der Teamsitzung aus, deren offenkundige Funktion im fachlichen Austausch, in der Organisation der gemeinsamen Arbeit und in der Herstellung einer pädagogischen Kontinuität besteht. Eine eher uneingestandene und verborgene Funktion besteht in der Kontrolle, die die Heimleitung über das Team ausübt. Der Gesprächsverlauf nimmt manchmal beinahe die Form eines Frage- und Antwortspiels zwischen dem stellvertretenden Heimleiter und einzelnen Erziehern an, wodurch auf der sprachlichen Ebene Rollen dokumentiert und demonstriert werden: Während die Erzieher zu Anfang eigentlich nur auf dem Niveau der "natürlichen Einstellung" die Klagen der Kollegin anhören und sie mit den Mitteln der Beschwichtigung und der oberflächlichen Solidarität unterstützen wollen, versucht der stellvertretende Heimleiter laufend, die angesprochenen Probleme zu verallgemeinern und zu abstrahieren, um dadurch eine prinzipielle Reflexion zu erreichen, die eher dem "theoretischen Denken" entspräche. Dabei rufen sowohl seine Rolle als auch seine Argumentationsweise Widerstände hervor, und er erzeugt ungewollt eine Front, der sich die Erzieher gemeinsam gegenüberstellen. Somit sind die Kriterien der "Vorderbühne" erfüllt: Es existieren feste, oft traditionsgebundene Rituale, die sich sowohl auf die äusseren Bedingungen des Teamgesprächs (Termin, zeitliche Beschränkung, Kaffeetrinken, Rollenfixierungen, evtl. Protokoll) als auch auf seine inhaltliche Bedeutung beziehen. Indem sich die Erzieher zur Darstellung ihrer Arbeit und ihres Verhaltens gezwungen sehen, greifen sie zur - nun bewussten - Gestaltung ihrer Berichte, zur Idealisierung und Legitimation ihres Handelns. Auf diese Weise erwecken die Erzieher den Anschein, sie würden dem Ideal der konsequenten und einstimmigen Regelanwendung in der Gruppe gerecht, d.h. sie

suchen bis zuletzt zu verbergen, dass sie sich im Grunde pädagogisch wenig "taktvoll" verhalten, dass sie verpönte Formen erzieherischen Drucks anwenden und Disziplinierungsschwierigkeiten weniger mit Geschick, sondern eher mit dem Einsatz ihrer positionsmässigen Überlegenheit begegnen.

Das Team definiert sich beim ersten vermeintlichen Angriff des stellvertretenden Heimleiters ("Die Jungen sollen hier nicht kommen und gehen, wann sie wollen") als "Ensemble"(72), das den Gesamteindruck sützt, hier werde qualifizierte pädagogische Arbeit geleistet und mit Regeln konsequent umgegangen. Die Techniken zur Aufrechterhaltung dieses Anspruchs reichen vom Ausweichen bis zum Leugnen von Schwierigkeiten; selbst die Stigmatisierung von Paul und die offenkundige Hilflosigkeit der Kollegin D. werden als Strategien benützt. Im Verlauf dieses Geschehens reduziert sich die Stützung des Team-Images auf eine "magere Parteilinie"(73), die sich in Hinweisen auf den Schwierigkeitsgrad der Jungen, Abwehr von institutionellen Ansprüchen und formeller Einigkeit über erzieherische Konsequenz erschöpft. Die Unverbindlichkeit dieser verschiedenen Gesichtspunkte garantiert einerseits eine von allen akzeptierbare pädagogische Argumentationsweise und schützt andererseits davor, dass man sich zu sehr in die Karten sehen und beim Wort nehmen lassen muss.

Abseits von solchen offiziellen Darstellungen hat jeder Erzieher in seinem eigenen Handeln ein Stück privater "Hinterbühne", auf der er sich unreflektiert, spontan und ohne Legitimationszwang Kollegen und Heimleitung gegenüber bewegen kann. Hier besteht keine Notwendigkeit, Handlungen zu begründen oder die Begründungen offenzulegen; die vagen Andeutungen, wie der Einzelne in der Situation tatsächlich mit Regelverstössen umgeht, bleiben undurchsichtig und lassen manchmal unsauberes pädagogisches Verhalten vermuten. Ehrliche Berichte über erzieherisches

Handeln sind selten; hier scheint eine eifersüchtig gehütete Domäne zu bestehen, die als privater Handlungsspielraum und "pädagogische Freiheit" aufgefasst wird. Dabei ist durchaus vorstellbar, dass auch etwa ein geglückter Umgang mit Disziplinschwierigkeiten nicht offen und in Einzelheiten beschrieben wird; das Alltagsbewusstsein wehrt sich dagegen, persönliches Verhalten von anderen diskutieren zu lassen(74).

Die Vorderbühnenstruktur dieses Teamgesprächs behindert zunächst die Offenheit in der Kommunikation, begünstigt aber in der Folge auch eine bestimmte Undurchschaubarkeit des Handelns: Die Unsicherheit darüber, wie sich mein Kollege in der gegebenen Situation verhalten würde, oder gar der Verdacht, dass er sie nur mit Hilfe unerlaubter Mittel überhaupt meistert, bestimmt mein eigenes Handeln. Ob ich der Versuchung gewährter Ausnahmen erliege und etwa Zuspätkommen einfach übersehe, oder ob ich das harte Geschäft der Konsequenz auf mich nehme und Konflikte mit den Jungen austrage und mich ständigen Diskussionen über Regeln bewusst aussetze, hängt im wesentlich davon ab, wie ich meine Kollegen in dieser Hinsicht einschätze. Wenn ich das Gefühl habe, dass eine Regel von allen meinen Kollegen gleichmässig und konsequent angewandt wird, kann ich diesem Verhalten relativ bedenkenlos folgen. Sehe ich aber die Gefahr, als einziger so zu handeln, werde ich die Rolle des sturen Buhmanns nicht unbedingt durchhalten wollen. Sobald die Jungen umgekehrt merken, dass die Erzieher eben nur dem Reden nach einig sind, sich im Handeln aber wesentlich unterscheiden, werden sie anfangen, ihre Pläne mit dem Dienstplan des Teams zu koordinieren, und die Frage "Wer hat heute Nachtdienst?" heisst dann eigentlich: "Kann ich heute abend den Ausgang gefahrlos überziehen oder nicht?" Wo sich derartige Kalkulationen einmal eingeschlichen haben, geraten Kinder leicht zu der Auffassung, dass Regeln eigentlich eine Frage der Durchsetzungsfähigkeit eines Erziehers

sind und dass ihre Aushandelbarkeit von der Gewitztheit der angewandten Tricks abhängt.

Die dargestellte Trennung in Vorder- und Hinterbühne und die vermuteten Unterschiede zwischen berichtetem und tatsächlichem Verhalten sind dem Erzieher bewusst, d.h. er weiss, warum er bestimmte Sachverhalte beschönigend darstellt oder warum an einer besonderen Stelle des Gesprächs Schweigen eintritt. Weitaus grösser und differenzierter ist der Bereich nicht ständig bewusster Mechanismen der Alltagsbewältigung, die sich im Lauf der Zeit eingefahren haben und deren immer wiederkehrendes gutes Funktionieren sich fortlaufend unter Beweis stellt. Diese Mechanismen unterliegen nicht der direkten Kontrolle der handelnden Erzieher und sind auch nur bedingt von ihnen manipulierbar, denn sie konstruieren die pädagogische Wirklichkeit gleichsam naturwüchsig, indem hier im Wesentlichen drei Stränge zusammenlaufen:

1. Jeder Erzieher hat bestimmte Begriffe, Definitionen und Vorstellungen über die Kinder und Jugendlichen, mit denen er arbeitet, über seine Aufgabe und Funktion, über sein Arbeitsfeld und über die Möglichkeiten und Begrenzungen seines Handelns. Er kennt die Akten der Kinder, weiss etwas über ihren psychosozialen Hintergrund, kann ihr Verhalten fortgesetzt erleben und hat viel Zeit mit ihnen verbracht. Er besitzt Vermutungen und Erklärungen über ihr schwieriges Verhalten und glaubt zu wissen, was gut für sie ist und wie er am besten mit ihnen umgehen kann. Darüber hinaus hat er allgemeine Einschätzungen über schwierige Kinder und Jugendliche getroffen und sich wahrscheinlich ein Kategoriensystem zurechtgelegt, in das er den jeweiligen Einzelfall einordnet:
   Wenn ein Erzieher Paul als "aggressiv" bezeichnet, so stellt er ihn damit in eine Reihe mit anderen "aggressiven" Jugendlichen, die er vorher schon erlebt hat und mit denen er auf

eine bestimmte Art und Weise umgegangen ist. Dabei spielt seine persönliche Einstellung zur Aggression eine bedeutsame Rolle. Ob er Aggressionen gelassen gegenübertreten kann oder sich provozieren lässt, ob er distanziert, souverän, engagiert oder emotional reagiert, beeinflusst seine Sichtweise, zumal er es selten bei blossen Beobachtungen belassen kann, sondern in der Situation handeln muss und somit zur Eskalation oder Beruhigung beitragen kann. Seine Erlebnisse mit Aggressionen sowohl in seiner eigenen Kindheit als auch in seiner beruflichen Erfahrung werden sein Empfinden und seine Einstellung dazu nachhaltig bestimmen, und daraus wird sich ergeben, ob er aggressives Verhalten etwa als Normverstoss oder als Ausdruck bisher unverarbeiteter Schwierigkeiten wertet. In seinem Handeln wird er Pauls Aggressivität einerseits zwar immer als etwas auffassen, das den gleichmässigen Ablauf der Routine stört und Beruhigung selten zulässt, andererseits aber wird er sich zwangsläufig an das Verhalten des Jungen gewöhnen und sich in irgendeiner Form damit arrangieren. Störendes Verhalten als alltägliche Wirklichkeit wird unter diesem zweiten Aspekt zur normierten Erwartung.

Die Gesetze des Alltagslebens funktionieren ohne das besondere Zutun des Erziehers. Sein Wissensvorrat umfasst in erster Linie die ständige Abfolge typischer Situationen im Tagesablauf, die er routinemässig bewältigt und über die er bestenfalls als Praktikant oder Berufsanfänger zum letztenmal bewusst nachgedacht hat. Ein Wochenenddienst besteht über weite Strecken hinweg aus geläufigen Tätigkeiten, die der "natürlichen Einstellung" unterliegen; "Relevanzen" entstehen erst dort, wo die alltägliche Unbefangenheit durch ein - meist verhaltensmässiges - Problem durchbrochen wird. Wo Aggressivität oder Regelkonsequenz zum Problem werden, kann sich der

Erzieher entweder auf sein bewährtes und geläufiges Handlungsrepertoire zurückziehen, (wie es z.B. die drei männlichen Erzieher tun) und jeden neuen Konflikt mit den alten Mitteln zu lösen versuchen, oder er kann das anstehende aktuelle Problem als "Motivationsrelevanz" definieren und damit seine grundsätzliche Reflexion beginnen, die ihm in späteren Situationen bessere Handlungsalternativen als bisher eröffnet. Im Fall der beschriebenen Erzieherin D. deutet die belastende Situation des Wochenendes darauf hin, dass Aggressivität bei ihr zum ständigen Thema geworden ist, für das sie sich eine Lösung erhofft, die ihr aber auf Grund der mangelnden Reflexionsbereitschaft ihrer Kollegen verwehrt wird. Damit bleibt auch sie weiterhin angewiesen auf ihr beschränktes Handlungsrepertoire, und ihr Verhalten in schwierigen Situationen wird weiterhin verstärkt durch die ihr zugeschriebene Rolle der "schwachen Frau".

Der Wissensvorrat eines Erziehers entwickelt sich aus der immer wiederkehrenden Erfahrung von Situationen und Interaktionen, die zu Definitionen typischer Merkmale seiner Gruppe, einzelner Kinder oder auch ganzer Handlungsabschnitte verdichtet werden und sich in vertraute Routine umsetzen. Dabei spielt sowohl das berufliche Fachwissen eine Rolle, aus dem oft die pädagogischen Ansprüche in der Situation diffus abgeleitet werden, als auch die persönliche Einstellung zu bestimmten Problemen, die mit dem pädagogischen Handeln gelöst werden müssen und die oft ein Ausdruck der ganz besonderen Persönlichkeit dieses Erziehers sind. Beides wird überlagert von der aktuellen Arbeitswirklichkeit, in der er sich gegenwärtig befindet und die ihm mit ihren eigenen Ansprüchen, Definitionen und Routinen gegenübertritt.

2. In einem Team treffen mehrere Erzieher mit ihren jeweiligen Sedimentierungen und Wissensvorräten zusammen. Die Verständigung über die anstehenden Themen erfolgt über die Unterstellung, dass jeder mit einem Begriff die annähernd gleichen Inhalte und Erfahrungen verbindet, was jedoch tatsächlich nur zum Teil der Fall ist. Ein Wochenenddienst bildet nur auf einer allgemeinen Ebene für alle Erzieher einen gleichen und intersubjektiv nachvollziehbaren Erlebniszusammenhang, indem er, wie vom Erzieher S. angedeutet, jedem die gleichen formalen Arbeitsbedingungen (lange Abwesenheit von zuhause, Übernachtung im Dienstzimmer, routinemässige Aufgaben während des Dienstes usw.) auferlegt. Was der einzelne Erzieher mit den Jungen während eines Wochenendes tut, ist schon weniger vergleichbar, und die Art und Weise, wie er mit den Jungen umgeht, wie er etwa einen Spielabend gestaltet oder ein informelles Gruppengespräch beginnt, unterscheidet sich grundsätzlich vom Handeln seiner Kollegen. Für Frau D. ist vermutlich weniger die lange Dienstzeit belastend als jene Situationen, in denen sie sich nicht durchsetzen kann oder provozieren lässt. Die Angst vor solchen Szenen steht bei ihrer Situationsdefinition im Vordergrund, während die männlichen Erzieher vordergründig nur die äusseren Bedingungen beklagen. Die Unterstellung einer gemeinsamen Erlebnisbasis besteht nun darin, dass der Begriff "Wochenenddienst" als Kürzel benützt wird, unter dem alle Anwesenden das Gleiche zu verstehen glauben, obwohl vermutlich jeder das Wochenende ganz anders erlebt als seine Kollegen. Durch die vorherrschende Deutung "Wochenende bedeutet unbequeme lange Dienstzeit" wird die Angst von Frau D. heruntergespielt und ins Abseits verwiesen, gleichzeitig damit auch die Möglichkeit verbaut, über "Klein-Klein-Situationen" während des Wochenendes zu sprechen und diese untere Ebene als eigentlich

wichtiges Thema zu akzeptieren. Der Begriff des Wochenendes kann dadurch zum Symbol werden, das als feststehende sprachliche Fixierung unhinterfragt stehenbleibt und in allen folgenden Diskussionen nur diesen einen Gehalt zugeschrieben bekommt.

Noch gravierender wirken solche Verkürzungen bei der Beschreibung von Verhalten: Jeder im Team kennt Paul, und seine Kennzeichnung als "Aggressiver" hat sicherlich seine Berechtigung. Dies wird in dem Moment zum Problem, wo alle Anwesenden unbedingt und vollständig zu verstehen glauben, was sich hinter der Äusserung "Er war wieder mal ganz schlimm" verbirgt. Die Reaktionen sind einhellig und fraglos, Paul muss "geknackt" werden, der "Daumen muss drauf", wie eine unwidersprochene nonverbale Geste zeigt. Das einzige reflexive Element zu diesem Thema bildet der Hinweis, der Junge werde hoffentlich bald seine Testphase überwunden haben, allerdings wird nicht auf ihn eingegangen. Dass es verschiedene Arten von Aggression gibt und viele Gründe für ihr Entstehen, kommt nicht ins Gespräch. Das angebotene Interpretationsmuster wird nicht in Frage gestellt. Erzieher H. ist mit den pädagogischen Konsequenzen schnell bei der Hand, niemand macht sich die Mühe, einmal grundsätzlich nach den besonderen Ursachen von Pauls Aggressivität zu forschen. Der Reaktionsdruck angesichts der zerstörten Gegenstände und der drohenden Vereinnahmung der Gruppe durch den Jungen lässt in diesem Fall auch eine Verkürzung pädagogischer Denkweise probat erscheinen: Auf einen Verstoss folgt eine Sanktion. Wo diese Koppelung sich jedoch als Automatismus etabliert, herrscht auf Seiten des Jungen lediglich Klarheit darüber, was ihn erwartet, nicht aber darüber, wie er einen besseren Umgang mit sich selbst lernen kann. Das Kürzel "Wieder mal aggressiv" unterstellt signalhaft ein bestimmtes, immer wie-

der erlebtes Verhalten, dem man der Norm nach immer auf gleiche Weise begegnen müsse und das seine inhaltiche Berechtigung findet, weil der Junge sich ja tatsächlich immer wieder aggressiv verhält. Auf diese Weise entstehen im begrifflichen Repertoire des Teams typische Denk- und Handlungstraditionen, die unter dem Reaktionsdruck die stigmatisierende Mechanik der sich selbst erfüllenden Prophezeiung in Gang setzen. Auf welche Reaktionsweisen ein Kind trifft, hängt davon ab, welches pädagogische Vorverständnis sein Verhalten findet und welchen Bewertungen es ausgesetzt ist. Die Verständigungsweise über die Beurteilung kindlichen Verhaltens in einem Team folgt einem routinisierten Austauschprozess, der von den beschriebenen Verkürzungen geprägt ist und sich in der Wahrnehmung der einzelnen Team-Mitglieder stabilisiert, u.U. sogar ohne dass das in Frage stehende Verhalten systematisch registriert und beobachtet wurde. Auf diese Weise setzt sich in jedem Team ein spezieller "diagnostischer Erkenntnisstil" fest, der als Gruppennorm etabliert ist und zur täglich wirkenden Redundanz teameigenen Wissensvorrates gehört. Seine Vorannahmen setzen sich immer wieder als nicht (mehr) reflektiertes, stillschweigendes Moment durch, indem sie als tradiertes Handwerkszeug auf jedes neu beobachtete Verhalten angewandt werden.

Der offensichtliche Widerstand der Erzieher, bestimmte Dinge anders zu sehen und zu definieren, dürfte eine typische Erscheinung im pädagogischen Alltag sein. Die immer wieder vom stellvertretenden Heimleiter geforderte Reflexion würde die beruhigende Routine unterbrechen. Eigentlich ist jedem Erzieher der Zusammenhang zwischen den Regeln einer Gruppe und ihrer jeweiligen Atmosphäre klar, ebenso wird keiner von ihnen die pädagogische Forderung nach Regel-Lernen abweisen. Das Ausweichen gegenüber den unbequemen Fragen ist vermutlich

auch weniger durch die idealtypische Art der geforderten Normen bedingt, sondern durch die Störung des bewährten Rezeptwissens. Regeln sind für schwierige Jugendliche immer ein Problem, und kein Erzieher kann jede Regel jedesmal begründen und diskutieren, wenn sie zur Anwendung kommt. Die Jungen versuchen aber immer wieder mit Tricks oder mit offenem Widerstand, Regeln zu umgehen, und jeder Erzieher muss mit diesem Widerstand rechnen. Er richtet sich auf seine besondere Weise darauf ein, hat in früherer Zeit einmal eine spezielle Taktik entwickelt, mit der er Erfolg hatte, und habitualisiert sie als bewährte Handlungsstrategie. Die bohrenden Fragen des stellvertretenden Heimleiters stellen aber genau diese Verhaltens-Schemata in Frage und schaffen somit Unsicherheit: Was bisher so gut funktioniert hat, wird nicht wegen eines abstrakten erzieherischen Prinzips aufs Spiel gesetzt. Tatsächlich ist auch kaum anzunehmen, dass ein Junge unmittelbar geschädigt wird, weil Kollege S. sich ihm mit Körperkraft und Grösse in den Weg stellt, oder Kollege H. droht, nicht mehr in die Disco zu fahren. Der mittelbar schlechte Einfluss solchen Sich-Durchsetzens ist aber in der zunehmenden Unmöglichkeit zu suchen, nach dem Sinn einer Regel zu fragen, sie auszuhandeln oder aus reflektierter Einsicht zu befolgen. Die Erzieher werden möglicherweise der Notwendigkeit enthoben, ihrerseits über den Sinn einer Regel nachzudenken, wo sich doch jede beliebige halbwegs vernünftige Regel auf so bequeme Weise durchsetzen lässt.

3. Das grösste Gewicht erhält die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit durch den Handlungsaspekt, der in jede Kommunikation gleichsam rückmeldend mit einfliesst: Wenn in einem Team über Erziehungsprobleme gesprochen wird, dann geschieht dies immer unter der Voraussetzung, dass pädagogisches Handeln notwendig wird und zugleich bereits stattgefunden hat.

Für den vorliegenden Fall können über das Handeln der einzelnen Erzieher nur Spekulationen angestellt werden, weil sich aus den Berichten meist nur ungenau ablesen lässt, wie in einer gegebenen Situation tatsächlich gehandelt wurde.

Es kann aber grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass ein Erzieher erst dann Handlungssicherheit gewinnt, wenn er bereits vorher in ähnlichen Situationen erfolgreiche Verhaltensweisen angewandt hat. Der Erfolg einer Handlung stabilisiert diese aber nicht nur für kommende Situationen, sondern legt auch den Transfer auf andere Probleme und andere Personen nahe: Wenn ich gute Erfahrungen mit Arbeitsprogrammen gemacht habe, die sich als Sanktionen an zerstörte Gegenstände anschliessen, so bin ich geneigt, ähnliche Verfahrensweisen auch etwa bei Schuleschwänzen anzuwenden oder sie nicht nur bei diesem Jungen für angemessen zu halten, sondern auch bei anderen. Darüberhinaus werde ich meinen Kollegen unterstellen, sie hätten den gleichen Erfolg, wenn sie nur auch zu dieser Methode greifen würden. Damit hat sich aber diese besondere Handlungsstrategie habitualisiert und ist zur "Institution" geworden, denn ich werde der Tendenz nach immer häufiger und in immer allgemeineren Situationen dieses probate Mittel vorschlagen, andere von seiner Effizienz überzeugen wollen oder mich gar als "Spezialist" für Arbeitsprogramme zu definieren beginnen. Das Spektrum meiner Handlungsmöglichkeiten habe ich damit eingeengt, denn mir fällt mein "Patentrezept" schon grundsätzlich und von alleine ein, auch wo es vielleicht gar nicht gefragt ist, und ich bin vor allem nicht mehr bereit, dieses bereits zur Methode gewordene Verhalten in Frage stellen zu lassen. Es hat sich in meinem Denken verfestigt, wird bei vielen Gelegenheiten legitimiert und zeigt sich Veränderungen gegenüber resistent. Oft geht die Legitimation sogar so weit, dass Situationen regelrecht umdefiniert werden,

um ein neues Betätigungsfeld für die erfolgreiche Methode zu schaffen(75).

Mit fortlaufender Zeit haben sich die erfolgreichen Ergebnisse einer greifenden Methode so stark eingeschliffen und sedimentiert, dass sie in den unhinterfragten Wissensvorrat eingehen und nur noch in Ausnahmesituationen reflektiert werden. Sie wirken zunehmend unbewusst und werden zunächst zu sprachlichen, später auch zu handlungsmässigen Symbolen, indem sich gleichsam aus einer Grundidee ein ganzes pädagogisches System herausbildet. Dies mag am Beispiel der Arbeitsprogramme sogar recht sinnvoll sein, (sofern das "System Arbeitserziehung" sich nicht auf die Arbeit als allheilende Sanktion bezieht), doch gibt es eine ganze Reihe von weniger geglückten Beispielen, zu denen etwa die Zucht-und-Ordnung-Pädagogik oder ein durchgehaltener Laissez-faire-Stil zählen. Problematisch an solchen Systemen ist die Tatsache, dass weder die Voraussetzungen des Handelns noch seine Konsequenzen regelmässig reflektiert werden, was angesichts der entlastenden Funktionsweise effektiver Methoden allerdings auch nicht verwunderlich ist.

Habitualisierung im pädagogischen Handeln hat demzufolge nicht nur auf der blossen Ebene von Routine und beiläufiger Verrichtung von Alltagsgeschäften seine Bedeutung, sondern entwickelt sich zur privaten "Methode", so bald pädagogische Probleme mit einer erfolgreichen Verhaltensweise gelöst werden können. Wo dies im Team zur Diskussion steht, können die begrifflichen Symbole dieses Handelns als Verkürzungen in die Kommunikation einsickern, womit nicht nur die Institutionalisierung der privaten Methode zementiert wird, sondern auch Legitimation begünstigt und Reflexion erschwert werden.

Die Konstruktion der pädagogischen Wirklichkeit ist in diesem Beispiel beschreibbar als ein Prozess zunehmender Verfestigung von Einschätzungen, Gewohnheiten, Zuschreibungen und Einstellungen. Der Wissensvorrat eines Erziehers, in dem seine persönlichen Neigungen und Dispositionen ebenso sedimentiert sind wie seine beruflichen Erfahrungen und Kenntnisse, trifft in der Kommunikation mit anderen Erziehern auf deren Wissensvorräte, die seinem eigenen nur auf der Ebene der äusseren Rahmenbedingungen entsprechen, nicht aber im konkreten Erleben und Handeln. Das Bewusstsein über pädagogische Ziele und Methoden wird dabei von den beschriebenen Verkürzungen geprägt, die diesen Tatbestand nicht berücksichtigen und eine prinzipiell gleiche Erfahrungs- und Handlungsbasis aller Team-Mitglieder unterstellen. Diese Verkürzungen wiederum werden verstärkt durch die Tendenz erfolgreicher Handlungen, sich zu institutionalisieren und als unhinterfragte Symbole in den Kommunikationsprozess mit einzugehen. Während solche Entwicklungen vermutlich grösstenteils unbewusst und wenig steuerbar vor sich gehen, spielt sich im Bewusstsein die oft aufgezwungene Polarisierung in Vorder- und Hinterbühne ab, die Offenheit und Ehrlichkeit in der Kommunikation erschwert und oft zu brüchigen und zweifelhaften Solidarisierungen führt.

Die Pseudo-Konkretheit einer Teamsitzung beginnt bei der grundsätzlichen Unsicherheit darüber, welche Anteile am berichteten pädagogischen Handeln anderer Erzieher nachvollziehbar sind und welche nicht. Beobachtung und Überprüfung der dargestellten Handlungsweise sind nur in Ausnahmefällen gegeben, weshalb sich jeder auf die Darstellung des anderen verlassen muss, was nicht nur die Sprache als Ersatz für Handeln ins Zentrum des Interesses rückt, sondern auch Sachverhalte manipulierbar, umdefinierbar und entstellbar macht. Sprachlich gewandte Erzieher sind von daher in einer grundsätzlich besseren Position, denn ihnen

fällt es leicht, ihr Handeln plausibel und mit pädagogischen Theorien begründet darzustellen und zu legitimieren, was nicht selten zu einem typischen Konflikt zwischen den Angehörigen verschiedener Ausbildungsniveaus führt.

Die Blindheit sowohl gegenüber bewährten Verfahren als auch gegenüber grundsätzlichen Fragen wirkt ebenfalls pseudo-konkret, indem die Alternative zwischen Reflexion und Handlungsdruck oder zwischen theoretischem Denken und unmittelbarem Reagieren meist zugunsten des pragmatischen Motivs entscheiden wird, wodurch andererseits das neue Dilemma entsteht, dass niemand dort langwierige Grundsatzdiskussionen fordern kann, wo schnelles und entschiedenes Handeln erforderlich ist. Im Handeln selbst schliesslich sind Praktiker darauf angewiesen, das schwierige Verhalten von Kindern und Jugendlichen möglichst rasch in ihr vertrautes und geläufiges Repertoire wie selbstverständlich einzuordnen, wodurch sie sich zwar einerseits den alltäglichen Umgang mit diesen Kindern erleichtern, andererseits aber auch anfällig werden für stigmatisierende Verkürzungen oder routiniertes Übersehen von Verhaltensursachen.

Für die betreuten Jugendlichen wirkt ihr eigenes alltägliches Lebensfeld im beschriebenen Beispiel aus verschiedenen Gründen nicht durchsichtig. Zunächst wissen sie nicht mit Sicherheit, welche Verbindlichkeit eine aufgestellte Regel besitzt. Die Erzieherin kann man sicherlich austricksen, mit einem anderen unter der Hand bestimmte Vereinbarungen treffen. Die Begründung der Regel erfolgte vermutlich auf der Grundlage der "Gleichheit für alle", wobei weder die Tatsache im Bewusstsein ist, dass notwendigerweise alle über einen Kamm geschoren werden und dass die Ausgangsregelung auch den Erziehern eine einigermassen rechtzeitige Nachtruhe garantieren soll. Auf dieser Basis wäre den Jungen durchaus transparent zu machen, wie sich ihre Interessen und die der Erzieher oder der Institution überschneiden, und

das Regel-Aushandeln könnte beginnen. So aber verschanzt sich jedermann hinter Disziplinschwierigkeiten oder hinter dem Argument, man müsse sich erst einmal auf die Gruppe einlassen, ehe man sich nach draussen orientiert. Regeln werden in diesem Zusammenhang nicht befolgt, weil ein Jugendlicher ihren Sinn begreift und aus Interesse an der Gruppe oder aus "Einsicht" rechtzeitig nach Hause kommt, sondern sie werden entweder aus Furcht vor angedrohten Konsequenzen oder einfach dem Erzieher zuliebe befolgt; es wird also im Grund bloss gehorcht und nicht aus eigener Überzeugung gehandelt. Wo Ruhe und Wohlverhalten und nicht Lernen das Ziel ist, werden die Strukturen pädagogischen Handelns für die Adressaten immer im Unklaren bleiben, weil die eigentlichen Erwartungen stets mit undurchsichtigen pädagogischen Verbrämungen an sie herangetragen werden. Dies gilt insbesondere für Normverstösse oder für das schwierige Problem der Aggressivität; in beiden Fällen erlebt der Junge lediglich Konsequenzen, die pädagogisch motiviert sind und angeblich nichts mit dem Erzieher als Person zu tun haben. Er erlebt von daher, wie eine Strafe immer als objektive, gleichsam sachimmenente Konsequenz seines Verhaltens definiert wird, und er erfährt nichts über den persönlichen Ärger, den er dem betreffenden Erzieher bereitet hat. Er weiss nichts, auch wenn er es vermutet, von der Angst der Erzieher vor Wochenenddiensten, und das Thema ist für ihn vermutlich tabu.

Die möglicherweise schon institutionalisierte Rollenfixierung schafft ebenfalls Undurchsichtigkeit in der Wahrnehmung der Gruppe; Frauen sind eben schwach und können sich nicht durchsetzen, bei Männern ist das umgekehrt. Die Folgen derartiger "schleichender" Geschlechtsrollen-Identifikationen können nur vermutet werden, jedenfalls werden hier angebliche Sachzwänge aufgebaut, um ein bestimmtes Rollenverhalten zu legitimieren.

Auf Seiten der Erzieher unterliegt die Undurchschaubarkeit mehreren Bedingungen. Zunächst ist ihre Kommunikation in wesentlichen Punkten nicht offen und ehrlich, worüber jeder anwesende Erzieher sich bewusst ist. Was sich dabei vordergründig lediglich als ein Spiel mit verdeckten Karten darstellt, erweist sich aber im Grunde auch als Ausfluss eingeschliffener Alltagsmechanismen: Die beruhigende Pragmatik wehrt sich gegen Reflexion. Insofern durchschauen die Erzieher ihr eigenes Handeln nicht mehr, weil sich daraus eine ganze Reihe von Vorstellungen, Verkürzungen und symbolhaften Festschreibungen ergeben, die sich in Kommunikation, Denkweise und Erkenntnisstil immer hartnäckiger installieren und zuletzt ein für den Handelnden selbst undurchschaubares Gefüge schaffen, in dem er sich nur mit Hilfe von pragmatisch-alltäglichen Reduktionen bewegen zu können glaubt, die er in Form von wenigen rezepthaften Sätzen zum Ausdruck bringt. Schliesslich - und dies wurde im Beispiel nicht ausführlich diskutiert - wiederholt er damit letztlich nur die undurchschaubare Struktur der Institution, die ihm mit oft unklaren Erwartungen, Halbheiten und Legitimationen gegenübertritt. Damit soll angedeutet sein, dass Durchschaubarkeit nicht nur eine Angelegenheit offenen Verhaltens beim einzelnen Erzieher ist, sondern ebenso ihre Voraussetzungen in Struktur und Funktionsweise der Institution hat.

Ganzheitliche Pädagogik im Tagesablauf

Der Vergleich zweier pädagogischer Institutionen in Kapitel IV unterstrich die ganzheitliche Orientierung beider Systeme als pädagogisches Prinzip. Dabei wurde unterstellt, dass sich die jeweiligen Ziele - Integration der Persönlichkeit und allseitige perspektivische Entwicklung - nur dann im pädagogischen Handeln wiederfinden lassen, wenn dieses einem durchdachten System folgt, das den Sinn einer Handlung erst im Gesamtzusammenhang mit diesen Zieldefinitionen verständlich macht. Es darf weiterhin vorausgesetzt werden, dass solche Systeme weder technologischen "input-output-Relationen" folgen, noch von unverbindlichen Idealvorstellungen abgeleitet werden können, sondern ihre Konkretion in bestimmten Organisationsformen, Umgangsstilen, Handlungsqualitäten oder Traditionen finden. Mit "Ganzheitlichkeit" sind also verschiedene Sachverhalte gemeint: Es geht um die pädagogische Umsetzung eines Menschenbildes, das einen ganzheitlichen Anspruch gegenüber zerstückelten und entfremdenden Ansätzen durchzusetzen versucht, wie sie etwa im Begriff eines gestörten Kindes als Bündel von Teil-Leistungsschwächen zum Ausdruck kommt. Es handelt sich um die grundsätzliche Einstellung, ob man Pädagogik als eine Summe von gezielten, kontrollierbaren und nachweisbaren Einzelwirkungen versteht oder als umfassendes Lebensfeld, in dem nicht nur das zählt, was direkt pädagogisch gemeint ist, wo also die "anderen 23 Stunden" die Hauptrolle spielen; es ist schliesslich die Frage nach der Zielvorstellung gemeint, die hinter dem pädagogischen Handeln steht und sowohl einzelne Verhaltensweisen als auch den ganzen Stil einer Einrichtung prägen kann.

Es muss am Alltagsgeschehen ablesbar sein, ob eine so definierte Ganzheitlichkeit vorhanden ist oder nicht. Viele Erzieher haben nicht selten das Gefühl, dass sie die Kinder nur aufbewahren

oder bestenfalls an ihren Defiziten herumlaborieren und nicht etwa "mit ihren Stärken arbeiten" oder gar ihren Charakter bilden und entwickeln. Pädagogisches Handeln lässt sich im Alltag oft die Ziele verwischen, eine klare Linie ist nur selten erkennbar, und die Verpflichtung auf eine pädagogische oder weltanschauliche Grundidee geht nach dem Einstellungsgespräch in den meisten Fällen verloren. Ein sicherer und konstanter Umgang mit den besonderen Problemen eines Kindes bleibt manchmal vor der täglichen Routine blosse Wunschvorstellung, und zwischen Ziel und Methoden existieren zahlreiche Brüche. Ganzheitliche Pädagogik würde fordern, dass ein Tag in seinem Verlauf sowohl für die Kinder als auch für die Erzieher eine Einheit darstellt, die abends bewertbar oder kommentierbar ist, wo man sich einen Überblick verschaffen kann und eine kleine Zwischenbilanz möglich wird.

Der folgende Tagesablauf - aus der Sicht des Erziehers dargestellt - wurde in einer heilpädagogischen Gruppe von älteren Jugendlichen aufgezeichnet. Er blendet das Problem der Teamarbeit weitgehend aus und konzentriert sich auf der Erscheinungsebene hauptsächlich auf das, was der Erzieher im Verlauf eines Tages tut.

Tagesablauf eines Erziehers

05.45 Nach der Nachtbereitschaft aufstehen und zum Dienst fertig machen.

06.00 Die Jungen geweckt, Frühstück zubereitet. Jochen und Paul brauchen wieder einmal drei Anläufe meinerseits, ehe sie aus den Federn kommen. Ich überlege zum hundersten Mal, ob sie als Lehrlinge nicht einfach einen Wecker bekommen sollten ... Fred lasse ich von Günther wecken, offenbar verträgt er es dann besser.
Das Frühstück verläuft in allgemein "muffliger" Atmosphäre, bis der Radiosprecher einen Witz macht, über den wir

alle lachen müssen. Bei Frank bahnt sich bereits der erste Konflikt an: Provozierend betastet er alle Brotscheiben, ehe er sich für eine entscheidet. Ich bin so wach, dass ich nicht auf ihn eingehe; ich schaue ihn nur an und frage die anderen, ob sie von diesem "angekneteten Brot" noch etwas essen wollten. Als ich Frank gerade mit einer schnoddrigen Bemerkung beruhigen will, kommt Heiko, um Günther abzuholen. Die Jungen wollen ihn sofort rausschmeissen, weil er hier nichts zu suchen habe. Ich biete ihm an, in Günthers Zimmer zu warten.

06.45 Für Paul und Jochen wird es Zeit zu gehen. Ich weise die beiden noch kurz darauf hin, dass der eine seine Fahrkarte kaufen und der andere seine Schulden bezahlen soll.
Die anderen sitzen noch eine Weile da und rauchen, bevor sie sich auf den Weg machen. Rolf ist schon weg; ich laufe zum hinteren Fenster und sehe ihn gerade noch mit seinem nicht versicherten Mofa wegfahren. Gestern abend hatte ich noch mit ihm darüber gesprochen. Ich schwanke zwischen Enttäuschung, Zorn und der Befürchtung, dass es Schwierigkeiten geben wird.
Inzwischen haben sich Maik und Fred in der Wolle, sie brüllen sich an und werden wohl jeden Augenblick aufeinander losgehen. Ich stelle mich zunächst wortlos daneben; als die Beschimpfungen noch aggressiver werden, versuche ich Maik mit leiser Stimme wegzulotsen. Als er sich einen Moment zu mir herüberwendet, frage ich, was eigentlich los sei. Die wütenden Anschuldigungen, aus denen ich nicht schlau werde, richten sich jetzt auf meine Rolle als "Richter", und die beiden sind erst einmal auseinander. Ich schlage vor, wir könnten uns ja am Nachmittag unterhalten, aber jetzt stehe erst einmal die Schule auf dem Programm und beide sollten sich beruhigen bis nach dem Mittagessen. Maik lässt sich überreden, während Fred fluchend und schimpfend auf sein Zimmer geht.
Inzwischen müsste Günther und Heiko eigentlich längst weg sein, was auch der Fall ist. Leider bin ich in dem Trubel nicht dazu gekommen, mit Günther noch einmal seine Schultasche nachzusehen, was wir der Lehrerin vor 14 Tagen versprochen haben. Ich gehe in den Gruppenraum, wo Frank und Roland in aller Ruhe wohl die fünfte Zigarette an diesem Morgen rauchen (auch so ein Problem!). Für beide ist es höchste Zeit und ich schicke sie weg, kann sie aber nicht mehr auffordern, vorher ihren Tisch abzuräumen.

07.15 Ich bin gerade dabei, das Frühstücksgeschirr abzuwaschen, als die Putzfrau kommt. Sie setzt sich erst einmal hin und trinkt eine Tasse Kaffee, dann hilft sie beim Abwasch.
Durch die Szene mit Maik und Fred bin ich etwas in Verzug gekommen. Wo ist Fred überhaupt? Er liegt in Rolands Bett

und liest Comics, die Schuhe auf der frischen Bettwäsche. Als ich hereinkomme, fängt er gleich wieder zu schimpfen an; diesmal bin ich das Ziel. Ich beisse die Zähne zusammen, sage "lass erst man Dampf ab" und gebe ihm zehn Minuten Zeit, dann soll er sich auf den Schulweg machen.

In der Küche hat die Putzfrau inzwischen den Abwasch fertig gemacht und seufzt über die "lieben Kleinen". Ich bedanke mich für ihre Hilfe und gehe runter in die Zentralküche, wo ich den "Essenkorb" und das Bestellbuch für das Abendessen abgebe. Frau N. weist mich nochmals darauf hin, dass morgen die öffentliche Betriebsratssitzung sei. Ich sage zu.

07.40 Fred liegt immer noch auf dem Bett, hat sich aber beruhigt. Er wird jetzt ohnehin schon zu spät kommen, deshalb will ich gleich mit ihm reden. Diesmal verlegt er sich aufs Argumentieren: In so einer Scheiss-Gruppe könne man nicht leben, und Maik brauche ja nicht gleich brutal zu werden, nur weil er sein Comic-Heft gelesen habe. Ausserdem würde er heute nicht zur Schule gehen. Im Verlauf der Unterhaltung kommt heraus, dass Fred Angst hat, weil heute ein neuer Lehrer in der Schule anfangen soll, den er nicht leiden könne. Ich sehe, dass ich mit Überzeugungstechniken nicht weiterkomme, ziehe ihn einfach mit und fahre mit ihm zur Schule (mit meinem eigenen Auto, was eigentlich verboten ist, aber es ist wie meistens kein Heimbus da). Die Fahrt mit meinem Auto wird von Fred offenbar als besondere Ehre angesehen, ausserdem scheint er sich jetzt sicherer zu fühlen, weil ich dabei bin. In der Schule spreche ich kurz mit dem Lehrer, der Verständnis zeigt und den neuen Kollegen gleich behutsam mit Fred bekanntmachen will.

08.15 Alle sind glücklich aus dem Haus. Ich mache meinen üblichen Rundgang und stelle fest, dass Rolands Schrank wieder mal völlig durchwühlt ist. Bei der letzten Gruppensitzung hatte er sich verpflichtet, selbständig aufzuräumen. Die Putzfrau kommt und will gleich mit dem Einsortieren anfangen. Es entspinnt sich eine längere Diskussion, warum sie das gerade nicht tun soll. Am Ende stimmt sie zu, ist aber nicht überzeugt. Sie will morgen einige abgetragene Kleider mitbringen, und auch das muss ich ihr verbieten. Sie versteht die Welt nicht mehr - vor zwei Jahren durfte sie das alles noch! Ich rauche noch eine Zigarette mit ihr und gehe ins Büro, um die Post zu holen. Ein Erziehungsbericht wird angefordert, und die Heimfahrgenehmigung für Paul ist da. Die Sekretärin hat noch einige Fragen zur Gruppengeld-Abrechnung, und ich nehme alles mit ins Dienstzimmer.

08.30 Ich mache mir eine Tasse Kaffee und setze mich an den Erziehungsbericht. Eigentlich wäre die Kollegin A. dafür zu-

ständig, aber sie hat immer Schwierigkeiten damit und schiebt derartige Dinge gerne auf die lange Bank. Ich sehe das Gruppenbuch durch, trage bei dieser Gelegenheit gleich die wichtigsten Vorkommnisse von gestern abend ein und mache mich an die Gliederung meines Berichts.
Der stellvertretende Heimleiter kommt und möchte meine Vorschläge zum bevorstehenden Tag der offenen Tür hören. Wir sind in der letzten Teamsitzung nicht mehr dazu gekommen, über diesen Punkt zu sprechen. Es ergibt sich eine längere Diskussion, weil wir beide verschiedene Auffassungen über den Sinn einer solchen Veranstaltung haben. Ich schreibe diesen Punkt auf die Tagesordnung der nächsten Teamsitzung. Als ich den Erziehungsbericht zu schreiben beginne, merke ich, dass ich ohne die Akte des Jungen nicht auskomme. Im Büro ist sie nicht, bei der Heimleitung ebenfalls nicht. Nach langem Hin und Her finde ich sie bei der Gruppe, in welcher der Junge vorher war. Die Kollegen haben vergessen, einen entsprechenden Vermerk ins "Aktenbuch" zu machen. Wir sprechen noch über einen anderen Jungen, der demnächst zu uns überwechseln soll, und wieder muss ich auf die nächste Teamsitzung vertrösten.

09.45 Ich muss zur Schule, um einen Lehrerbesuch zu machen. Ziel ist es, Roland doch noch zu versetzen, da er Legastheniker ist. Allerdings fehlt bisher noch das entsprechende Gutachten des Psychologen. Ich will anschliessend gleich zu ihm gehen und das Gutachten anmahnen. Auf dem Pausenhof spricht mich eine Lehrerin an und berichtet, dass Frank eine ganze Woche lang keine Hausaufgaben gemacht habe. Ich muss mir einige Vorurteile über Heimkinder anhören und merke mir diesen Punkt für den Tag der offenen Tür.

10.45 Der Psychologe ist momentan nicht zu sprechen, also mache ich am Bericht weiter. Ich schaffe gerade noch die Gliederung, als die Sekretärin anruft und mich bittet, auf den Hof zu kommen und die Lieferung Vierkantrohre für unsere Werkstatt entgegenzunehmen.

11.15 Fred kommt vorzeitig von der Schule nach Hause. Ihm sei schlecht geworden. Aber die Zigarette schmeckt ihm schon wieder. Über den neuen Lehrer möchte er nicht sprechen. Ich gehe mit ihm in die Werkstatt und wir stellen gemeinsam eine Liste zusammen mit den Massen für die Rohre, die wir heute nachmittag bearbeiten wollen. Wir reissen die ersten Masse gemeinsam an und Fred bekommt Spass an der Sache. Er traut sich zu, bis zum Mittagessen alle Rohre anzureissen und einige zuzusägen. Da er beim erstenmal zuviel "Schrott gebaut" hat, zeige ich ihm nochmals, wie er die Werkstücke einspannen und zusägen soll. Ich habe ein ungutes Gefühl dabei, aber er soll sich ja schliesslich bewähren können.

11.55 Günther kommt nach Hause und ich gehe gleich mit ihm in die Küche, um das Mittagessen für die Gruppe zu holen. Er will mit seinen Schulaufgaben anfangen und setzt sich in sein Zimmer. Ich gehe in die "Zentrale" und schreibe einen Einkaufszettel für die Vorhängeschlösser, die ein Zivildienstleistender nachmittags mitbringen soll. Sie sind für den neuen Fahrradschuppen vorgesehen, den wir mit den Jungen einrichten wollen.

12.05 Frank und Maik kommen aus der Schule. Ich bitte Frank gleich ins Dienstzimmer, um in Ruhe über seine Schularbeiten zu reden. Normalerweise ist er vernünftig, wenn man sich allein mit ihm unterhält und er kein Publikum hat. Ich berichte von meinem Schulbesuch am Vormittag und zeige meine Enttäuschung, dass er uns alle bei den Schularbeiten angeschwindelt hat. Er beginnt wieder mit den alten Argumenten, er habe keine Lust zur Schule zu gehen, später könne man das alles ja doch nicht gebrauchen usw. Ich fahre ihn barsch an, dass ich nicht mehr bereit sei, diese Diskussion zum hundersten Male mit ihm zu führen und mache ihm nochmals deutlich, dass der Hauptschulabschluss das zunächst wichtigste Ziel für ihn sei, weil er sonst keine Lehrstelle bekomme, ausserdem müssten wir alle immer wieder bestimmte Durststrecken in Kauf nehmen usw. Allerdings habe ich das Gefühl, dass ich wieder einmal "gepredigt" habe und dass der Junge im Grunde nichts von solchen Appellen hat.

12.20 Maik soll den Tisch für das Mittagessen decken und ist nirgends aufzufinden. Er steckt unten in der Werkstatt bei Fred, und die Atmosphäre ist schon wieder spannungsgeladen zwischen den beiden. Fred hat die bereits angerissenen Rohre abgesägt - zwei davon sind zu kurz, einige zu lang, der Rest stimmt.

12.30 Zum Mittagessen sind alle da bis auf Roland, der heute später kommt. Gott sei Dank hat heute keiner den Thermobehälter mit dem Essen vorher aufgemacht und sich die grössten Fleischstücke einverleibt. Das Mittagessen verläuft ruhig, fast erholsam. Gegen Ende, als Roland gerade kommt, spreche ich Günther auf seine Schultasche an und Rolf auf sein Mofa, ohne auf viel "Gegenliebe" zu stossen. Ich will beide Punkte für die nächste Gruppenbesprechung vormerken.

13.00 Inzwischen ist der Kollege Z. zum Dienst eingetroffen. Wir organisieren noch schnell den Abwasch und ziehen uns ins Dienstzimmer zurück, um uns gegenseitig zu informieren. Ich berichte von den Vierkantrohren und vom Schulbesuch; Kollege Z. beklagt sich über den Psychologen, der die letzte Fallbesprechung nicht gründlich genug vorbereitet hat und erwähnt, dass dieser gerade weggefahren sei und die

nächsten Tage zur Fortbildung gehe. Also wird es wieder nichts mit dem Gutachten ...

13.25 Während der Schularbeitenzeit ist alles ruhig. Rolf übt für eine Klassenarbeit, sogar Frank macht seine Aufgaben und erwartet Hilfe. Als Roland fertig ist, gehe ich mit ihm zu seinem Schrank, und wieder kann ich die alte Beobachtung machen: die meisten Dinge funktionieren, wenn ein Erzieher dabeisteht und mitmacht. Auf ein Gespräch über sein "Schrankproblem" lässt Roland sich nicht ein. Stattdessen schwärmt er von den nächsten Ferien und erzählt, was er mit seinem Vater alles machen wolle. Ich halte mich zurück, weil ich weiss, dass die Klärung des Sorgerechts bei seinen in Scheidung lebenden Eltern noch aussteht.

15.00 Kollege Z. ist in die Werkstatt gegangen und schimpft über die beiden zu kurzen Rohre. Ich muss wohl oder übel diese Kritik einstecken, weil ich Fred eben nicht hätte alleinlassen dürfen. Beim Kollegen Z. hören "Selbständigkeit", "Bewähren" und "Erfolgserlebnisse" bei der Vergeudung von Material auf; er war früher Handwerker und hat eine harte Lehre durchgemacht ... Er will Fred für den Rest des Tages nicht mehr in der Werkstatt sehen und holt sich Maik und Günther zum Arbeiten.
Fast hätte ich vergessen, Roland zum Zahnarzt zu schicken; immerhin ist er mittlerweile so weit, dass er alleine hingehen kann. Ich erwische gerade noch den Zivildienstler, der ihn ein Stück weit mitnehmen kann. Den Krankenschein müssen wir eben nachreichen.
Ich überlege kurz, was ich mit Rolf, Frank und Fred machen könnte. Fred liegt schon wieder auf dem Bett und liest Comics. Ich bitte ihn, auf mich zu warten und sehe erst nach den beiden anderen. Rolf bastelt an seinem Mofa herum und ist für die nächste Zeit beschäftigt. Ich weise ihn nochmals darauf hin, dass er erst sein Fahrzeug versichern muss, ehe er damit auf die Strasse geht und biete ihm an, noch in dieser Woche die Angelegenheit zusammen mit ihm zu regeln. Er willigt ein, doch ich bin nicht überzeugt, ob er nicht trotzdem damit fahren wird. Frank ist nirgendwo in der Gruppe aufzufinden, er hat sich auch bei keinem von uns abgemeldet. Ich telefoniere bei allen Gruppen herum und finde heraus, dass er in Gruppe 5 ist, wo er mit kleineren Jungen finstere Tauschgeschäfte tätigt. Zusammen mit den Kollegen dort nehme ich Frank "ins Gebet", doch er bleibt wie meistens kaltschnäuzig und uninteressiert. Zu Franks Verhalten müssen wir uns in allernächster Zeit etwas einfallen lassen!

16.00 Die Kollegin für die Nachtbereitschaft ist gekommen. Sie bemängelt, dass der Korb mit dem Abendessen noch nicht ge-

> holt worden ist. Dies hätte eigentlich zu den Aufgaben des Kollegen Z. und mir gehört. Die gemeinsame Dienstübergabe steht im Zeichen der Kritik der Kollegin, und wir kommen kaum dazu, andere wichtige Dinge zu besprechen. Ich habe Feierabend und mache mich unzufrieden auf den Heimweg ...

Der beschriebene Tagesablauf steht ganz im Zeichen der Routine des Schichtdienstes. Es handelt sich dabei jedoch nur in wenigen Bereichen um jene Art von Routine, in der sich alles beiläufig, ohne Anstrengung und ohne Bewusstseinsleistungen erledigen lässt; das Handeln vollzieht sich auf dem eingangs dieses Kapitels erwähnten "Alltag auf höherer Ebene". Damit sind zunächst die professionell-pädagogischen Aufgaben umrissen, die jeden Tag bewältigt werden und an denen sich der Struktur nach nichts ändert: das morgendliche Wecken, das gemeinsame Frühstück, der Aufbruch der Schule, das Mittagessen usw. sind die vertrauten Fixpunkte, an die Erzieher und Kinder gewöhnt sind und die ihrer Abfolge nach tatsächlich eine feste Erwartbarkeit bilden, die mit fahrplanhafter Genauigkeit den Tag durchzieht. Doch bereits hier wird das blosse routinierte Alltagshandeln durchbrochen: Der eine hat Schwierigkeiten mit dem Aufstehen, der andere provoziert schon beim Frühstück, der dritte fährt mit einem nicht versicherten Mofa davon. Der Erzieher sieht sich zum bewusst pädagogischen Handeln genötigt, d.h. er kann nicht mehr unbekümmert und unhinterfragt den Dingen ihren Lauf lassen, sondern muss steuernd eingreifen, Hinweise geben, seine provozierten Affekte beherrschen und sich nach Möglichkeit "taktvoll" verhalten. Schon bei ganz banalen Dingen erfordert das Routine-Handeln auf höherer Ebene ein pädagogisches Geschick; es setzt sich fort bei der Schlichtung von Konflikten, Organisation der "Zwischenzeiten", Intervention beim Lehrer, emotionale Unterstützung usw. Diejenigen Tätigkeiten, die sich tatsächlich beiläufig erledigen lassen, liegen durchweg in einem Bereich, der sich nur indirekt als "pädagogisch" definieren lässt, also Ab-

wasch, Essenskorb holen, Verwaltungsarbeiten usw. Sobald Kinder und Jugendliche mit im Spiel sind, können Relevanzen auftreten, in denen die Schwierigkeit ihres Verhaltens zum pädagogischen Handeln zwingt.

Nun schleift sich natürlich auch der ständige Umgang mit Schwierigkeiten als habituelle Erwartung ein. Der Erzieher weiss, dass Fred nur schwer den Weg aus dem Bett findet oder dass seine aufbrausende Art nicht so gemeint ist bzw. dass immer ein verborgener Konflikt dahinter steckt. Er hat sich darauf eingerichtet und versucht, angemessen zu reagieren, ebenso beim provozierenden Verhalten Franks. Die Habitualisierung sowohl in der Definition von Situationen und Verhaltensmustern als auch bezüglich der Reaktion darauf hat aber ihre Grenzen, weil das Verhalten der Jugendlichen sich nicht schablonisieren lässt und sich eben dadurch der Routine entzieht: Frank wird morgen wahrscheinlich keine Brotschnitten anfassen, sondern schon vor dem Frühstück rauchen oder sich auch ganz still verhalten; wenn Rolf sein Mofa angemeldet hat, wird er vielleicht auf einem anderen Gebiet Schwierigkeiten haben. Je typischer allerdings die Erscheinungsformen unerwünschten Verhaltens sind, desto grösser wird die Versuchung, sie schematisch und routinehaft zu beantworten; je mehr eine Gruppe ihren Erzieher "auf Trab hält", desto dankbarer wird er wirksame Verhaltensweisen aufgreifen, die ihm Entlastung verschaffen.

Die Tendenz zu Habitualisierung wird einerseits also in Gang gesetzt durch die Notwendigkeit, jeden Tag mit den Jugendlichen zu leben und zurechtzukommen und dabei bestimmte erfolgreiche Handlungsstrategien anzuwenden; sie wird begrenzt durch die Vielfalt des unerwünschten Verhaltens und erneut verstärkt durch dessen Typizität. Diese Typizität äussert sich in Grundmustern erwartbaren Verhaltens wie etwa Freds unbeherrschte Art, und sie fordert beim Erzieher wiederum typische Reaktionsweisen heraus,

die sowohl in Stigmatisierungen als auch in verfestigten Einstellungen ihren Niederschlag finden. Solche Einstellungen sind das Ergebnis persönlicher Erfahrung, die sich als Sedimentierung in den alltäglichen Wissensvorrat integriert hat. Im beschriebenen Beispiel sind diese ein Produkt aus den Erlebnissen des täglichen Umgangs mit den Jungen, der Erwartung bestimmter, typischer Verhaltensweisen und der Ziele, die dieser Erzieher verfolgt.

Untersucht man den Tagesablauf daraufhin, an welchen Stellen pädagogische Ziele erkennbar sind, so fällt zunächst auf, dass einige Szenen offenbar reflektiert gehandhabt werden: wenn Wecker für die Lehrlinge angeschafft werden sollen, Roland trotz des Angebots der Putzfrau seinen Schrank selbst aufräumen soll, Fred selbständig in der Werkstatt arbeiten kann, dann deutet dies auf Selbständigkeit als pädagogische Wertvorstellung. Diese wird nicht deshalb zum Problem, weil sich die Jungen unselbständig verhalten, sondern weil der Erzieher sie gegen Bequemlichkeit und Routine durchsetzen muss. Selbständigkeit lernt sich nicht in einer klar abgegrenzten Trainingssituation, sondern nur in solchen typischen Alltagssituationen, die der Erzieher selbst erst einmal als "für Selbständigkeit relevant" erkennen muss und die von vielen anderen Situationen überlagert und beeinflusst wird. Damit hat er ein bewusstes Ziel bereits ein Stück weit in Handlung umgesetzt: ein Schrank lässt sich schneller und problemloser aufräumen, wenn man es als Erzieher selbst tut; es erfordert mehr Mühe, sich mit Roland auseinanderzusetzen und ihm gegen seine eigene Lustlosigkeit das Aufräumen beizubringen. Nur die zweite Alternative bringt allerdings einen Lerneffekt bei den Jungen zuwege, im anderen Fall hätten sie lediglich erfahren, dass offenbar immer jemand da ist, der ihnen Schränke aufräumt, Mofas versichert usw.

Eine pädagogische Haltung zeigt sich in dieser Szene also nicht in hochgesteckten Idealen, sondern in der "Operationalisierung" eines konkreten Ziels in einer konkreten Situation auf einer handhabbaren Ebene. Erzieherische Grundüberzeugungen lassen sich zwar verbal meist eindrucksvoll und geglättet darstellen, zeigen aber eine spürbare Wirkung erst dann, wenn sie tatsächlich auch in unbequemer Kleinarbeit in pädagogisches Handeln einmünden. Gerade diese Kleinarbeit scheint es zu sein, die oft nicht als notwendig anerkannt wird; viel häufiger wird eine pädagogische Haltung mit dem reflektierten Verzicht auf Sanktionen und dem Ergründen kindlichen Verhaltens in Verbindung gebracht. Frank und Fred gegenüber zeigt der Erzieher diese Haltung, und vor allem bei Fred lässt er sich nicht durch Aufmüpfigkeit und Provokationen beeindrucken, sondern spürt zuletzt dessen Angst vor seinem neuen Lehrer auf und begleitet ihn zur Schule, was dem Jungen offensichtlich hilft.

Wo Ganzheitlichkeit gefordert ist, kann nur das übergreifende Denken in grösseren Zusammenhängen und die Arbeit an längerfristigen Zielen gemeint sein. In Alltagssituationen ist beides nicht mehr erkennbar; es scheint angesichts der Vielfalt und Menge der zu bewältigenden Aufgaben ungeheuer schwierig zu sein, zielgerichtetes Handeln überhaupt planvoll sich vorzunehmen und durchzuführen. Die Sedimentierung von pädagogischen Zielen im Alltagshandeln erfolgt - wenigstens was dieses Beispiel angeht - nicht über einen bewusst steuerbaren Prozess von Zieldefinitionen, Methodenbestimmung und Überprüfung, sondern über eingeschliffene pädagogische Haltungen. Damit ist aber auch ganz deutlich darauf hingewiesen, dass im pädagogischen Alltag - im Unterschied zu zeitlich begrenzten Spezialbehandlungen - das zielgerichtete Handeln sich nicht wie ein Programm aufstellen und abhaken lässt, sondern angewiesen ist auf die ständige situative Abrufbarkeit von Reaktionen, die dem Ziel dienlich sind. Diese

Art von Verhaltensbereitschaft ist als Haltung und Einstellung weit eher dem Bereich der Persönlichkeit zugeordnet als dem des beruflichen Fachwissens. Wenn ich zur Selbständigkeit erziehen will, brauche ich das situative Gespür dafür, dass Fred trotz der Gefahr des "Schrottbauens" gerade jetzt in der Werkstatt selbständig etwas leisten kann; ich darf weder aufgeben, wenn das Material anschliessend verloren ist, noch wenn mich der Kollege dafür rügt.

Dies hängt mit der Unterschiedlichkeit der Tätigkeiten und mit der Unklarheit ihrer rollenmässigen Anforderungen zusammen. Pädagogische Aufgaben wechseln sich mit verwaltungsmässigen, pflegerischen oder organisatorischen ab, und niemand kann sich einbilden, letztere hätten nichts mit Erziehung zu tun. Die Frage ist, ob solche "Nebentätigkeiten" als notwendiges Übel und als Last empfunden werden, oder ob sie - wie etwa bei BETTELHEIM - als höchst wichtige Aktivitäten in das Geschehen integriert sind. Wo das Essen als bloss routinemässig zu erledigende Situation aufgefasst wird, herrscht sicherlich ein anderer "Geist" als dort, wo die "hervorragende Sozialisationsfunktion" einer Mahlzeit in ihrer ganzen Tragweite bewusst ist und entsprechende Arrangements nach sich zieht. Ebenso kann ein Erziehungsbericht als lästige Pflicht gegenüber dem Kostenträger definiert werden oder aber als willkommener Anlass zum systematischen Nachdenken über die Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen dienen. Im Beispiel wird beides eher routinehaft angegangen, was jedoch kaum dem Erzieher anzulasten ist, sondern der weitgehend vorgegebenen Struktur seines Arbeitstages entspricht.

Die Funktionen seiner Rolle sind in mehrfacher Hinsicht unklar: Es gibt keine allgemeingültige Verfahrensweise, wie etwa ein Streit geschlichtet wird oder wie sich die diagnostische Erkenntnis "emotionale Vernachlässigung seit früher Kindheit" im Einzelnen in spezifische Handlungen umsetzen lässt. Ebenso mag Un-

sicherheit darüber bestehen, wie beispielsweise Kinder zum Schulaufgabenmachen zu motivieren sind oder bis zu welchem Punkt der Erzieher beispielsweise für den körperlichen Zustand eines Jungen verantwortlich ist, bezogen auf Gesundheit und Körperpflege. Pädagogische Grundsätze wie z.B. das selbständige Lernen aus erfolgreicher oder bitterer Erfahrung können zwar am Grünen Tisch erarbeitet werden, in der Situation aber muss ein Erzieher schnell und ohne Rücksprache mit dem Team entscheiden können, ob er den Jungen mit unvollständig gepackter Schultasche zum Unterricht schickt und ihn die entstehenden Konflikte selbst austragen lässt, oder ob es besser ist, ihm durch vorbeugende Hinweise diese Schwierigkeiten zu ersparen. Allgemeiner ausgedrückt: Die Rolle des Erziehers als "stellvertretender Lebensplaner" kann sowohl bedeuten, dass grundsätzlich Schutz gegen die bedrohliche Umwelt angeboten wird, als auch, dass in dosierten Mengen reale Situationen bewältigt werden müssen. Wie weit die Grenzen der Verantwortung gesteckt sind, unterliegt der Entscheidung des Erziehers, die sich oft im Zwiespalt zwischen Risiko und Aufsichtspflicht, Gewähren eigener Erfahrung und pädagogischer Vorwegnahme befindet. Die Haltung des beschriebenen Erziehers setzt sich in dieser Hinsicht gegen das pragmatische Motiv durch; dies scheint allerdings auf Kosten eines freien Spielraums der Verantwortlichkeit der Jungen zu geschehen, für die er alles und jedes zu organisieren versucht, sie laufend an Fahrkarten, Schultaschen und nicht bezahlte Schulden erinnert und so durch seinen ständigen Vorgriff der Eigenverantwortlichkeit wenig Raum lässt.

Auf diese Weise versucht er offensichtlich, den Alltag in den Griff zu bekommen. Seine Hinweise haben den Charakter von Warnungen vor unerwünschten Folgen, und er hegt die Hoffnung, dass die Jungen seine Ermahnungen beherzigen und dadurch automatisch das gewünschte Verhalten übernehmen werden. Er merkt nicht, dass

er damit gleichsam schon ein Ergebnis der Erziehung vorwegnimmt, indem er auseinandersetzendes Lernen durch seine Appelle ersetzt oder abkürzt. Auch dies ist eine Form von pragmatisch motiviertem Handeln; allerdings lässt der beschriebene Tagesablauf kaum noch Zeit für solche freien Lernfelder. Das Rauchen, das man den Jungen nicht abgewöhnen kann ("auch so ein Problem"), ist typisch für einen solchen Konflikt; eigentlich müsste Zeit und Energie vorhanden sein, um dieses Problem grundsätzlich anzugreifen, doch verlaufen alle gutgemeinten Bemühungen nach kurzer Zeit im Sande. Konfrontiert man übergreifende Erziehungsziele, Theoriestücke und methodische Grundsätze mit pragmatischen Motiven und dem oft beklagten Sachzwang, es sei keine Zeit dazu da, so wird die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit offensichtlich. Wo übergeordnete Zielsetzungen sich gegen das Reagieren, Vorwegnehmen und Hinterherrennen als erzieherische Forderung zu behaupten versuchen, entsteht Unbehagen, auf das häufig mit Verdrängung und Legitimation reagiert wird. Die positive Seite der Routine, nämlich konstante Fixpunkte, Verlässlichkeit und Verhaltensgarantien, macht gleichzeitig auch den Trott verführerisch und ermöglicht den Rückzug hinter dringende Routinegeschäfte zu Lasten längerfristiger Zielorientierung.

Ganzheitlichkeit braucht demnach Reflexion, um sich gegen Verzettelung, Abbruch, eingeschliffene Routine und pragmatische Haltung durchsetzen zu können. Der Wissensvorrat des alltäglichen, unhinterfragten Gebrauchswissens muss ergänzt werden durch ein fachlich-pädagogisches Wissen, das nicht unvermittelt und lehrbuchhaft im Gedächtnis sitzt, sondern in das Handeln mit einfliessen kann. Neben der genauen Kenntnis der Ursachen der Schwierigkeiten, die auf die jeweils konkret in der Gruppe lebenden Kinder und Jugendlichen bezogen sind, gehört dazu vor allem die ständige Interpretation des Verhaltens als Ausdrucks

von Benachteiligungen, Schädigungen und familiärer Belastung. Von diesem Gesichtspunkt aus zwingt der kompensatorische Charakter der Erziehung im Heim laufend zur Erinnerung, dass das schwierige Verhalten nicht vordergründig als solches stehen gelassen werden kann, sondern dass es lediglich eine für das Kind oder den Jugendlichen plausible Folge defizienter Sozialisation ist. Ganzheitliches pädagogisches Handeln würde damit bedeuten, dass der Erzieher bei allem, was er tut, die Geschichte eines Kindes gleichsam im Hinterkopf mit sich herumträgt, eine für diese Geschichte heilsame und übergreifende Zielvorstellung parat hat und beides in seinem alltäglichen Handeln zum Ausdruck bringt. Dies wird erschwert durch mehrere Faktoren: Erstens bleibt das Wissen um die Vergangenheit des Kindes notwendigerweise bruchstückhaft; selbst bei wohlwollender Interpretation der Akten und Berichte beschränkt sich diese Art von Information in der Regel auf belastende Gegebenheiten, die aus der Sicht des Kindes immer nur die Endpunkte meist verborgener Konflikte darstellen und zudem die positiven Seiten seines Verhaltens ausblenden. Zweitens wäre die Forderung nach ständig abrufbarer Präsenz von Biographiewissen angesichts der Gruppengrösse von mindestens 8 Kindern bzw. Jugendlichen unerfüllbar; ausserdem ist ein individuelles Eingehen auf mindestens acht verschiedene Lebensläufe kaum möglich, so typisch und vergleichbar die Schädigungen auch sein mögen. Drittens kann diese Überlegung zu dem Trugschluss führen, dass der Erzieher angesichts so vieler belastender Schicksale nur noch interpretierend die armen Kinder bedauert, ihre störenden Verhaltensweisen aushält und entschuldigt und schliesslich in einer undifferenzierten Duldsamkeit sich selbst handlungsunfähig macht.

Die Bedingungen, unter denen sich übergreifende biographische Veränderungen oder die Arbeit mit einem Menschenbild verwirklichen lassen, sind damit auch in den Bereich der Institution

verwiesen. Wenn ein Erzieher nur bruchstückhaft reflektiert und seine Handlungen zerstückelt, ist das nicht allein seine persönliche Angelegenheit, sondern immer auch Ausdruck seiner Arbeitsbedingungen. In Einrichtungen, die ganzheitlich und zielorientiert arbeiten und einem bestimmten Menschenbild verpflichtet sind, das sich als pädagogische Idee gerade im Alltag durchsetzt, herrscht ein für Aussenstehende wahrnehmbares Klima, ein besonderer Stil, der sich z.B. in Umgangsformen niederschlägt und auch bestimmte Strukturmerkmale vorgibt, die direkt mit dem Ziel in Verbindung stehen. Man denke etwa an die Atmosphäre anthroposophischer Einrichtungen oder an die Landerziehungsheime von HERMANN LIETZ, denen man vom Inhalt her zwar kritisch gegenüberstehen mag, ohne jedoch leugnen zu können, dass hier an der Gestaltung und Umsetzung von Ideen von Prinzipien gearbeitet wird. Der "Geist des Hauses" wird in solchen Fällen getragen von der persönlichen Überzeugung der Mitarbeiter, die sich einer Idee verpflichtet haben; von Symbolen, die diese Ideen überall ins Bewusstsein rufen; von der Begeisterung, mit der auch die betreuten Kinder und Jugendlichen erfüllt zu sein scheinen, und schliesslich von institutionsspezifischen Ritualen, die die Zielorientierung unterstützen.

Von solchen Orientierungen, Strukturen und Überzeugungen ist im Beispiel des Tagesablaufs recht wenig zu spüren. Auch wenn Dinge wie "Atmosphäre" oder "Umgangsstil" nur schwer zu beschreiben sind, so fällt ihr Fehlen doch deutlich ins Gewicht. Selbst bei grösserer Nüchternheit und weniger Enthusiasmus ist für eine methodische erzieherische Arbeit ein Gefüge von Reflexionsinstanzen zu fordern, das eine Kontinuität pädagogischer Handlungen ermöglicht, Überprüfung und Rückmeldung gestattet und darüber hinaus Grundsatzdiskussionen als festen Bestandteil bezüglich einzelner Kinder und pädagogischer Basisthemen vorsieht. Die traditionellen Mittel dafür sind Gruppenbuch, Erziehungsplan,

Teamsitzung, Erzieherkonferenz, Einzelfallbesprechung und Supervisionsgespräch. Sie haben sich im Lauf der Professionalisierung der Heimerziehung als feste Reflexionsinstanzen etabliert und sollen die Gewähr dafür bieten, dass qualifiziert gearbeitet wird, d.h. dass wichtige Entscheidungen reflektiert und im Team getroffen werden, dass der Kommunikationsfluss in Gang gehalten wird, dass ein regelmässiger Überblick über die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hergestellt wird, dass planvolles und zielgerichtetes Arbeiten ermöglicht wird, dessen Ergebnisse auch überprüfbar sind.

Wo diese Voraussetzungen von der Institution her gegeben sind, bleibt eine ganzheitliche Pädagogik an die Person des Erziehers gebunden. Sein Verhalten in der alltäglichen Routine muss die Umsetzung langfristiger Ziele und pädagogischer Denkweise in effektives Handeln garantieren. Der beschriebene Tagesablauf dokumentiert vornehmlich die Hindernisse, die dem entgegenstehen. Der Erzieher müht sich redlich ab und ist am Ende seines Arbeitstages einigermassen enttäuscht, doch sein Gefühl, nichts erreicht zu haben, täuscht darüber hinweg, dass gerade in der Heimerziehung die erzieherischen Wirkungen lange verborgen bleiben können, bevor sie für Kinder und Erzieher deutlich wahrnehmbar sind. Heimerziehung lebt wie kaum eine andere Erziehung von der Alltäglichkeit der gemeinsam verbrachten Zeit, und gerade darin liegen auch ihre Chancen in bezug auf eine ganzheitliche Orientierung ihrer Pädagogik begründet. Wenn Frank immer wieder erlebt, dass seine Provokationen nichts nützen und dass er andere Wege suchen muss, um Bedürfnisse zu äussern oder Konflikte zu regeln, wird er sich langfristig ändern. Wenn Fred fortlaufend Verständnis gegenüber seiner Situation erfährt und wenn ihm systematisch die erwarteten Reaktionen der Disziplinierung verweigert werden, hat er die Umwege des Weglaufens und der Streitereien nicht mehr nötig. Wo täglich an Schultaschen,

Fahrkarten und ähnliches erinnert wird, können sich Jugendliche auch umsorgt fühlen; allerdings hängt es sehr stark vom persönlichen Stil des Erziehers ab, ob sie sich gegängelt oder betreut fühlen.

Nur im Alltag, der nicht mit dem Schliessen der Therapiezimmertür endet, kann sich auf Dauer die Realität des "Ich-kann-immer-wieder" im Empfinden der Kinder und Jugendlichen festsetzen, d.h. im konstanten und verlässlichen Verhalten der Erwachsenen, die den verfestigten unangemessenen Gewohnheiten und Reaktionsweisen der Kinder eine stützende und aufbauende Perspektive gegenüberstellen. Die Grundsätze des "Dahinterblickens und am-Ball-Bleibens" sind pädagogisch-praktische Verhaltensprinzipien, die den Erzieher nicht nur vor der völligen Vereinnahmung durch die tägliche Routine schützen, sondern ihm auch das "situative Sensorium" an die Hand geben, mit dem er erkennen kann, worauf es in bestimmten Situationen ankommt. Wenn sich bei ihm und seinen Teamkollegen die Erziehung zur Selbständigkeit als allgemein akzeptierter Wert durchgesetzt hat, wenn sich in diesem Team ein Stil herausgebildet hat, der Regelverstösse wie Beschimpfungen oder Weglaufen aus der Schule als Ausdruck biographisch bedingter Schwierigkeiten wertet und deshalb nicht automatisch die Sanktion als einzig erstrebenswerte Konsequenz für sinnvoll hält, dann können sich in solchen Situationen einheitliche Reaktionen aller Erzieher entwickeln, die auch auf der Handlungsebene einen gelassenen Umgang mit Problemen und eine pädagogische Haltung zulassen. Wenn überdies das tiefere Verständnis für sozialisationsgeschädigtes Verhalten nicht bei der blossen Duldung stehenbleibt, sondern von begründeten Forderungen auch auf niederigem Niveau begleitet wird, dann sind die Möglichkeiten für eine Sedimentierung des Kontrastprogramms "pädagogischer Alltag" im Verhalten der Kinder gegeben.
So gesehen ist der Anspruch nach ganzheitlicher Pädagogik nur er-

füllbar als Summe von gemeisterten alltäglichen Einzelsituationen, deren Typizität und Verschiedenartigkeit gleichermassen durchzogen wird von Prinzipien, die über die Unmittelbarkeit des konkret vorhandenen Alltags hinausweisen. Die Person des Erziehers spielt in diesem Programm eine wichtige Rolle, weil sie diejenige Instanz ist, die reflektierte Ziele, hinterfragende Denkweisen, Erkennen von Ausdrucksformen geschädigter Indentität als abrufbares Verhaltensrepertoire vor Ort in Handeln umsetzen muss. Weil die spontane Abrufbarkeit dieser verschiedenen Faktoren in Fleisch und Blut übergehen muss, ist eine ständige Reflexion pädagogischen Verhaltens eine Bedingung dafür, dass die ganzheitliche Orientierung im Bewusstsein erhalten bleibt und nicht in der Beiläufigkeit der Gewöhnung versandet.

Reflexion und Zielorientierung haben sich mithin als zwei zentrale Vorbedingungen für eine ganzheitliche pädagogische Arbeit erwiesen. Beide Voraussetzungen betreffen sowohl die Institution als auch die Kompetenz der Erziehers. Der Beitrag eines Heimes besteht in der Bereitstellung von Zeit und Instanzen, die in seiner Konzeption und Struktur festgeschrieben sind, wobei ein bloss formaler routinisierter Einbau von Teamsitzungen, Supervisionsgesprächen und Erzieherkonferenzen noch keine Garantie für qualifiziertes Handeln darstellt, denn die Umsetzung pädagogischer Ziele in sowohl situatives als auch perspektivisch-überdauerndes Handeln braucht auch die Möglichkeit, an so festgefahrenen Strukturen wie Dienstplan oder Aufgabenkatalog des Erziehers Veränderungen vorzunehmen. Eine einheitliche und verbindliche Grundrichtung in einer pädagogischen Institution lässt sich nicht auf dem Papier festschreiben, sondern lebt von der Verpflichtung aller Mitarbeiter auf klar umrissene und akzeptierte Ziele, die immer wieder diskutiert und überprüft werden müssen.

Der Erzieher ist als Handelnder den grösseren Belastungen und Gefährdungen ausgesetzt, indem er die Konkretisierung von Zielen in seinem alltäglichen Tun zwischen situativem Pragmatismus und längerfristiger Zielorientierung durchsetzen muss. Er ist anfällig für Blindheit diesen Zielen gegenüber, weil er zwangsläufig unter Handlungsdruck, allseitiger Zuständigkeit und Rollendiffusion sich meistens nicht nach klaren Anweisungen verhalten kann, sondern in der Situation zwischen verschiedenen Alternativen schnell entscheiden muss, die sich der theoretischen Reflexion selten so stellen wie in seiner tagtäglichen Arbeitswirklichkeit. Die Eindeutigkeit, die ihm als pädagogisches Handwerkszeug ständig abgefordert wird, kann er sich nur als Haltung bewahren, die spontan und automatisch dann abrufbar ist, wenn es "darauf ankommt", also keine Reflexion mehr gestattet. Die Reflexion über solche sedimentierten Verhaltensbereitschaften und -kanalisierungen muss innerhalb der institutionalisierten Rahmenbedingungen erfolgen. Der notwendige Kompromiss zwischen dem "nur-alltäglichen" Verhalten und der ebenso geforderten professionellen Reflexion kann wohl nur in dem konzeptionell verfestigten Zwang bestehen, regelmässig, aber unroutiniert über Ziele, Methoden und eigenes Verhalten gemeinsam nachzudenken.

Perspektive als alltagsüberdauernde Konstante

Ein gelungener pädagogoischer Alltag kann sich nicht allein als Gegenpol zu den Mechanismen von Blindheit und Pseudo-Konkretheit verstehen. Ganzheitlichkeit und Reflexion richten sich gegen den Verlust pädagogischer Prinzipien durch Routine und Habitualisierung, sind aber für das Gelingen des Alltags lediglich notwendige, aber nicht hinreichende Vorbedingungen. Was dem Alltag seine erzieherische Potenz verleiht, ist neben seiner durchdachten und begründbaren Struktur vor allem das Ziel, auf das er hinsteuert und das ihn verständlich macht als Momentaufnahme auf dem Weg zu übergeordneten Vorstellungen. Pädagogik hat zumindest implizit immer etwas mit Zukunft zu tun, sei es von ihrer gesellschaftspolitischen Funktion her oder von den Werten und Erziehungszielen, die sie fordert. Aus dieser Sicht ist ein "gelungener Alltag" nicht nur eine in sich abgeschlossene Einheit mit befriedigenden Kontakten, wahrgenommenen Lernmöglichkeiten oder geglückten Erfolgserlebnissen, sondern weist grundsätzlich über sich selbst hinaus, indem er Zukunft andeutet. Soll Erziehung, und insbesondere die Sozialpädagogik, sich selbst grundsätzlich überflüssig machen, so ist die Perspektive ihr wichtigstes Ziel und gleichzeitig auch ihre wichtigste Methode:

Die Bestimmungsgrössen geschädigter Sozialisation lassen vermuten, dass im Alltagsleben der Herkunftsfamilien auffälliger Kinder keine Perspektive vorhanden war. Sei es, dass durch materielle Benachteiligungen, psychische Dauerbelastungen, Kinderreichtum und fehlende Bildungs-Chancen ein planloses In-den-Tag-hinein-Leben als vorherrschende Lebensform eingeschliffen ist, sei es, dass projektive Familien-Arrangements auf der psychischen Ebene ein starres System etabliert haben, aus dem es für das Kind kaum einen Ausweg gibt - in jedem Fall sind Zukunftsorien-

tierungen als Ergebnis einer gelungenen Sozialisation blockiert. Häufig muten die Lebenszusammenhänge geschädigter Kinder und Jugendlicher an wie eine Folge von Provisorien, in denen eine feste Orientierung zugunsten kurzfristiger Ausweichstrategien oder Entlastungsfunktionen aufgegeben werden muss; Unsicherheit und Misstrauen bezüglich zwischenmenschlicher Beziehungen verfestigen Perspektivlosigkeit zu einer Haltung, die für einen erheblichen Teil der Schwierigkeiten dieser Kinder und Jugendlichen verantwortlich gemacht werden muss. Gleichgültig daher, ob eher soziale oder seelische Ursachen für die Schädigung verantwortlich waren, immer scheint ein Nachholbedarf an perspektivischen Zukunftsorientierungen vorhanden zu sein.

Gleichzeitig ist die zu erwartende Zukunft von Heimkindern bezeichnenderweise von Stigmatisierungen und scheinbar zwangsläufig vorgezeichneten Karrieren geprägt, sofern nicht bereits während der Heimerziehung eine gegenläufige Entwicklung eingeleitet wurde. Heimerziehung kann somit verstanden werden als "Gegenperspektive" zu den bekannten und berüchtigten Biographien ehemaliger Heiminsassen, die dem Teufelskreis zwischen öffentlicher Erziehung und öffentlicher Stigmatisierung zum Opfer gefallen sind. Solche Perspektiven beziehen sich sowohl auf übergreifende Zusammenhänge wie etwa Berufswahl oder geistige Orientierung als auch auf kleine Lerneinheiten wie Kulturtechnik oder Umgang mit der eigenen Zeit.

MAKARENKO(76) hat mit seiner Einteilung in kurze, mittlere und weite Perspektiven den methodischen Charakter der Perspektivenbildung hervorgehoben. Es besteht offensichtlich ein Zusammenhang zwischen jenen kleinen Lerneinheiten und der zeitlich übergreifenden Zukunftsorientierung. Die "Freude auf den nächsten Tag" ist offenbar die psychologische Voraussetzung dafür, dass sich jemand mit Energie um die Gestaltung der eigenen Zukunft bemüht. Dies fängt in der Praxis bereits bei der Überwindung

der Langeweile an:

Manche Kinder wissen nichts mit sich anzufangen, scheinen keine Interessen zu haben und leiden unter ständiger Langeweile. Viele von ihnen scheinen gar nicht zu wissen, was sie gern tun und was ihnen Spass macht; oft ist ihnen auch nicht klar, was sie wollen und können. Sie finden es schwierig, ihre Fähigkeiten einzuschätzen, weil sie sie nie ausprobiert haben. Viele von ihnen lassen sich in einer Welle allgemeiner Apathie treiben, hängen lustlos herum und scheinen durch nichts zu motivieren zu sein. Sie entwickeln meist eine ausgeprägte Tendenz zum Trödeln und brauchen zum Ankleiden wie zu den Schulaufgaben eine kleine Ewigkeit. Wenn es sich dabei nicht nur um eine vorübergehende Phase handelt, die nach kurzer Zeit überwunden ist, sind diese Kinder und Jugendlichen weder Vorschlägen noch Aufmunterungen von erzieherischer Seite zugänglich, und ihre Lustlosigkeit kann einen zur Verzweiflung treiben.

Wenn es nun gelingt, durch den Anreiz einer wichtigen oder attraktiven Aufgabe oder mit Hilfe einer Sogwirkung in der Gruppe ein solches Kind zu beschäftigen und aus seiner antriebsarmen Dauerstimmung herauszuholen, wird man bald eine Reihe von tiefgreifenden Veränderungen beobachten können: Alles scheint schneller zu gehen, das gesamte Verhalten des Kindes wird lockerer, es lacht öfter und erledigt seine Routineaufgaben immer müheloser. Es hat eine Perspektive gewonnen.

Die beobachtete Verhaltensänderung ist darauf zurückzuführen, dass das Kind ein Ziel vor Augen hat, auf das es hinarbeitet. Für eine solche Perspektive ist entscheidend, dass dieses Ziel in einem überschaubaren Zeitraum und mit etwas Anstrengung erreicht werden kann(77). Was sein Verhalten letztlich steuert, ist der Erfolg, den es sieht, so bald es am Ziel ist, und die Konzentration und Anstrengung, die es auf dem Weg ans Ziel aufwenden muss. Es gibt kaum eine bessere Art, das meist geschädigte Selbstwertgefühl auffälliger Kinder aufzubauen oder in sozial erwünschte Bahnen zu lenken: Erst die Perspektive ermöglicht eine Kanalisierung des Verhaltens auf ein Ziel hin, und die damit verbundenen Erfolgserlebnisse sind die Voraussetzung für eine Umdefinition des Selbstbildes in Richtung auf Selbstwert und Vertrauen auf die eigene Kraft. Wo das erreichte Ziel sozial anerkannt ist und die Anstrengung des Kindes gewürdigt werden

kann, lässt sich auch eine Umorientierung auf sozial erwünschtes Verhalten erreichen. Allgemein besitzt die Perspektive für schwierige Kinder eine besondere Bedeutung, da die Erscheinungsweisen ihres Verhaltens immer als Reaktion auf schädigende Umstände verstanden werden können. Ihr Verhalten ist demnach nicht "frei", sondern z.B. von zwanghaften Symbolbildungen, der ungekonnten Suche nach Zuwendung oder dem Ausweichen vor sozialer Kontrolle bestimmt. Perspektive lässt sich also nicht nur als kompensierende Massnahme gegenüber entgangener Sozialisations-Chancen definieren, sondern auch als Neuorientierung der kindlichen Person in Richtung auf Mündigkeit und Selbstbestimmung. Erst die Fähigkeit, sich etwas vorzunehmen, mit Energie an diesem Vorhaben zu arbeiten und den Erfolg dabei zu sehen, garantiert einem Jugendlichen das Gefühl, Herr über sein Handeln zu sein und sein Verhalten nicht ausschliesslich als passive Reaktion auf Umstände und belastende Bezugspersonen zu verstehen.

Eine vom Grundtenor her perspektivische Haltung, die sich über die Freude auf den nächsten Tag hinaus bewegt und sich als Persönlichkeitsmerkmal ausprägt, ist jedoch die Angelegenheit der "weiten Perspektive". Sofern eine solche grundlegende Haltung nicht in der Kindheit erworben wurde, lässt sie sich im Einzelfall wohl nur durch die Einbindung in eine Gruppe erreichen, die ebenfalls perspektivische Orientierungen verfolgt. Dazu ein Beispiel aus einem Heim(78):

Eine Gruppe von älteren Jungen (ca. 13-17 Jahre) befindet sich in einem chaotischen und desorganisierten Zustand. Das erzieherische Klima ist von gegenseitigem Misstrauen geprägt, die Grundstimmung der Jungen ist aggressiv, die der Erzieher voll negativer Erwartungen. Disziplinierung und Sanktionen wechseln sich ab und führen zu täglichen Eskalationen, die typischen Konflikte beginnen bereits beim Wecken und enden erst tief in der Nacht. Jeder Erzieher versucht, sich selbst so heil wie möglich aus der Affäre zu ziehen, der eine durch Einzelkontakte mit seinen "Lieblingen" unter den Jungen, der andere durch Gewähren von

Sonder-Gratifikationen und Privilegien, der dritte mit einigermassen attraktiven Freizeit-Angeboten. Eine gemeinsame Linie existiert nicht, und die Aktivitäten der Jungen pendeln ständig hin und her zwischen tödlicher Langeweile und delinquenten Aktionen.

In dieser Situation kommt ein Erzieher auf den Gedanken, für den Samstagabend ein Lagerfeuer zu veranstalten, das ein grosser Erfolg wird. Die Jungen äussern spontan den Wunsch, am kommenden Wochenende wieder ein Feuer zu machen, stellen aber fest, dass hierzu kein Holz mehr vorhanden ist. Sie wollen am Sonntag in den Wald gehen und Holz sammeln, geben aber das mühselige Geschäft mit dem dürren Reisig bald auf. In der folgenden Woche sprechen zwei Jungen mit dem Erzieher beim Förster vor, der ihnen sofort ein Los Kronenholz zuteilt, das aber erst gesägt und gehackt werden muss. Am Wochenende fahren fünf Jungen mit dem Erzieher in das zugewiesene Waldstück, mit Sägen, Beilen und einer Axt ausgerüstet. Die Arbeit ist hart und ungewohnt, und die ganze Aktion droht sich aufzulösen, als zwei Jungen keine Lust mehr haben. Sie werden mit einer Pause am Lagerfeuer wieder motiviert, und anschliessend entspinnt sich ein spielerischer Wettkampf - "Wer sägt in 10 Minuten die meisten Stücke?" Der VW-Bus ist voll, und die Jungen können abends am Lagerfeuer kaum mehr die Augen offen halten. Sie sind erschöpft, aber stolz auf ihre Leistung und erzählen von ihren "Heldentaten". Selbst die beiden "Unlustigen" wollen nicht mehr wahrhaben, dass sie eigentlich von der Arbeit weglaufen wollten.

Die Gruppe beschliesst, zunächst einen Holzvorrat für den ganzen Sommer anzulegen, damit immer "etwas da ist". Einigemal kommt der Förster, lobt die Jungen und erklärt ihnen die Gesetzmässigkeiten beim Auslichten des Waldes. Er bietet der Gruppe einen kleinen Birkenwald an, der abgeholzt werden muss, weil eine Schonung angelegt werden soll. Da es sich hier um Nutzholz handelt, muss dafür bezahlt werden; andererseits hat Birkenholz einen guten Marktwert bei Kaminbesitzern. Nach einer Umfrage bei Nachbarn kommen genug Aufträge zusammen, und die Gruppe beschliesst, das Stück zu kaufen und die Arbeit zu leisten.

Bei einer Gruppenbesprechung setzt die Gruppe sich selbst Normen: Es soll jedes Gruppenmitglied mitarbeiten, denn der Erlös soll der ganzen Gruppe zugute kommen. Die Jungen stellen selbst Arbeits- und Leistungsnormen auf, die in Form von "Stundenzetteln" überprüft werden. Die Heimleitung schafft eine Motorsäge an, um die grössten Arbeitsbelastungen abzumildern, und der alte VW-Bus steht der Gruppe grundsätzlich zur Verfügung. Die Jungen wollen nicht nur an Samstagen, sondern auch an freien Nachmittagen und an Feiertagen arbeiten. Sie sind kaum mehr zu halten und würden am liebsten die Schule schwänzen, um schnell in den Wald zu kommen. Die Atmosphäre in der Gruppe hat sich nun

grundlegend gewandelt: Die Arbeitsleistung und der Stolz darauf stehen im Vordergrund, man schmiedet ständig Pläne, was mit dem Geld passieren soll, das man zu verdienen erhofft. Die Arbeit steht nun plötzlich auch im Hinblick auf spätere Berufsorientierungen im Mittelpunkt der Diskussion; Fragen nach Ausbildung oder Hilfsarbeitertätigkeit, nach gewerkschaftlicher Organisation, nach Lohn und Profit werden angesprochen.

Das erzieherische Klima ist von Begeisterung und Interesse geprägt. Einzelne Jungen, die sich vorher beim Automatenknacken und Mofa-Klauen hervorgetan hatten, verlieren an Prestige gegenüber solchen, die sich bei der Arbeit anstrengen. Andere Jungen, denen vorher niemand etwas zugetraut hätte, zeigen plötzlich handwerkliches Geschick, Engagement und Durchhaltevermögen bei der Arbeit und manchmal sogar ein verblüffendes Organisationstalent. Das Verhältnis zu den Erziehern wandelt sich rasch zum Positiven, denn diese stehen nicht nur da und geben Anweisungen, sondern sind selbst mittendrin in der Arbeit und am Abend genau so müde wie die Jungen. Dazu kommt, dass sich die Erzieher mit dieser Waldaktion gegenseitig abstimmen müssen, denn es gibt Wochen, in denen drei- oder viermal in den Wald gefahren wird. Im Frühsommer beginnt überdies die Urlaubszeit, und die beiden Erzieherkollegen, die sich hauptsächlich in dieser Arbeit engagieren, machen viele Überstunden, um die Arbeit in Gang zu halten. Auch dieser Einsatz wird von den Jungen gewürdigt und motiviert sie zum Durchhalten.

Es ergeben sich schliesslich zwei weiterführende Perspektiven: Zunächst werden Zusammenhalt und Wir-Gefühl in der Gruppe immer stärker, man ist stolz auf den gemeinsamen Erfolg und rauft sich schliesslich zu einer Entscheidung über die Verwendung des verdienten Geldes zusammen: Es soll eine Stereo-Anlage und weiteres Werkzeug angeschafft werden. An Weihnachten soll ein Bazar stattfinden, bei dem die Gruppe Basteleien aus Holz und Metall verkaufen will. Ein Teil des Werkzeugs wird von dem Erlös aus dem Holzverkauf finanziert, ein anderer durch einen grosszügigen Zuschuss der Heimleitung. - Die Nachbarn, mit denen die Jungen vorher wegen Lärmbelästigung und eingeworfener Fensterscheiben in einem eher kritischen Verhältnis standen, gewinnen ein anderes Verständnis für sie, viele Holzbestellungen für das kommende Jahr liegen bereits vor. - In den Sommerferien ergibt sich für diejenigen Jungen, die nicht nach Hause fahren können oder wollen, die Möglichkeit, beim Förster in einem grossen Waldstück die Wildzäune zu entfernen und sich das Taschengeld für die Ferienkasse erheblich aufzubessern.

Die Entwicklung dieser Gruppe zeigt sehr verschiedenartige Aspekte: Aus dem spontanen Bedürfnis heraus, ein Lagerfeuer zu machen, ergeben sich mittelfristige Orientierungen, die das ge-

samte Gruppenleben verändern. Die Gruppe lernt sich im Verlauf dieses Prozesses als Einheit verstehen und beginnt, gemeinsame Ziele zu formulieren. Der deutliche Erfolg besteht nicht nur in der materiellen Belohnung, sondern vor allem in der sozialen Anerkennung von seiten der Nachbarschaft, der Heimleitung und der anderen Gruppen im Heim. Die Verbesserung des Gruppenklimas überwindet Langeweile und einen erheblichen Teil der Delinquenz, und die Wertordnung der Jungen hat sich von unangepassten Werten auf sozial akzeptierte Aktivitäten verlagert.

Einzelne Jungen entdecken an sich selbst neue Fähigkeiten und orientieren sich im Zuge des allgemeinen Arbeitseifers an den Themen, die mit der Arbeit zusammenhängen und die bisher nur in Form erzieherischer "Predigten" an sie herangetragen wurden: Wer konkret und greifbar erlebt, was eine Hilfsarbeitertätigkeit ist, wird von sich aus einsehen, was ein Schulabschluss wert sein kann. Berufswahlmotive sind jetzt nicht mehr so stark von vermeintlichem Prestige und äusserem Anschein bestimmt, sondern zeigen eine realistischere Einschätzung im Hinblick auf die erlebten Bereiche. Jeder Junge hat jetzt einen Begriff von einem Achtstundentag, vom Durchhalten und Sich-Anstrengen, von Situationen wie "Pause machen" oder "Werkzeug säubern". Auch die Planung der einzelnen Arbeitsschritte und die Organisation des gesamten Projektes sind jetzt keine unbekannten Grössen mehr; man hat erlebt, dass eine gleichmässige, systematische Arbeit effektiver ist als ein wildes Draufloshacken mit der Axt, oder dass planende Vorbereitungsarbeiten nötig sind, vom Proviant-Herrichten bis zum Streckenplan der Auslieferungstour.

Die pädagogischen Auswirkungen dieser mittleren Gruppenperspektive sind sowohl für die Gruppe selbst als auch für einzelne Jungen uneingeschränkt positiv. Die konsequente Weiterentwicklung zu einer längerfristigen Perspektive stösst aber dort an Grenzen, wo die gesellschaftlichen Bedingungen der Jugendarbeits-

losigkeit die Chancen verbauen. Insofern ist auch langfristig die soziale Umorientierung der Jungen bedroht, denn die bescheidenen Andeutungen einer veränderten Identität können dort nicht stabilisiert werden, wo die realistische Hoffnung auf zukünftige Arbeits- und Ausbildungsplätze in Frage gestellt wird.

Die Rolle des Erziehers im Prozess der Entwicklung von Perspektiven besteht in ihrer "Organisation"(79). Er muss zunächst eine schon vorhandene Motivation aufgreifen und diese zum Thema machen. Er kann nicht erwarten, dass sofort alle Gruppenmitglieder mitmachen; die Motivation zur Weiterarbeit hängt offenbar von seinem Beispiel ab und von der Begeisterung, die die Gruppe wie in einer Sogwirkung erfasst. Er muss darauf achten, dass die materiellen und organisatorischen Voraussetzungen für das Vorhaben bereitgestellt werden, daneben ist es wichtig, die Leistungsansprüche so zu strukturieren, dass einerseits immer genügend Anreiz vorhanden ist, andererseits aber die gesteckten Ziele auch erreichbar sind. Mit der Zeit werden sich die Kinder und Jugendlichen selbst Ziele setzen, die der Erzieher unterstützend mit ihnen abschätzt und in Teilziele untergliedert. Voraussetzung für eine solche Organisation von Perspektiven ist eine grundsätzlich aktive Haltung, organisatorischer Weitblick und eine Sensibilität, die die Energie nicht abflauen lässt, aber auch nicht über Gebühr beansprucht.

Eine wichtige Voraussetzung scheint dabei auch die eigene Lebensperspektive des Erziehers zu sein. Zukunftsorientierung und zielgerichtetes Verhalten können nur vermittelt werden von Personen, die sich über ihre eigenen Zukunftsvorstellungen im Klaren sind und deren Handeln auch im privaten Bereich eine Richtung erkennen lässt. Idealtypisch kann deshalb für eine perspektivisch organisierte Erziehungsarbeit, die den bloss reaktiven Alltag überdauern soll, ein Erzieher gefordert werden, der für seine eigene Person weiss, was er will, auf ein Ziel hin-

steuert, mit Energie an der Verwirklichung seiner Zukunftspläne arbeitet und vor allem den Grossteil seiner alltäglichen Handlungen auf ihre Übereinstimmung mit seinem Ziel hin überprüft.

Von hier aus gesehen muss der Erzieher sich und seine Funktion als Politikum definieren, d.h. er braucht einen klaren Standpunkt, der in seinem pädagogischen Handeln auch zum Tragen kommt. Dieser Standpunkt kann umso weniger konservativ sein, je mehr der Erzieher als Sozialpädagoge mit den Auswirkungen gesellschaftlichen Elends in Berührung kommt und je stärker er die Bestimmungsfaktoren für Armut, Abweichung und psychosoziale Defizite als gesellschaftliche durchschaut. Seine private Perspektive lässt sich unter diesem Gesichtspunkt kaum von seiner beruflichen trennen, und es kann davon ausgegangen werden, dass beides auch entsprechende Auswirkungen auf die Perspektive der Kinder und Jugendlichen hat.

Konkreter und fassbarer ist die Frage, welche Perspektive ein Erzieher in seiner Institution hat. Hier gibt es alle nur denkbaren Schattierungen. Ein älterer Erzieher wartet beispielsweise hauptsächlich auf seine Rente, ein junger möchte "nur mal reinriechen", ein anderer will später Heimleiter werden. Nur selten finden sich zeitlich und inhaltlich fest umgrenzte Orientierungen, etwa das Vorhaben, mit einer Gruppe schwieriger Kinder drei Jahre lang zu arbeiten und sie dann in die Familie zurück zu entlassen. Die Personalfluktuation vieler Heime lässt eine langfristige Perspektive oft nicht zu. Die Institutionen ihrerseits sind meist ihrer Beharrungstendenz verhaftet und zeigen selbst wenig Weiterentwicklung. Innovationen beziehen sich häufiger auf Spezialisierungen und pflegesatzorientierten Ausbau als auf fachliche und pädagogische Änderungen. Die einzige wirklich tiefgreifende Innovation der letzten Jahre liegt ausserhalb der Heimerziehung, also in Wohngruppen und Vorfeld-

einrichtungen, die von ihrer Struktur her tatsächlich neue Perspektiven für Kinder und Erzieher zu eröffnen scheinen.

Auch im pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen ist die eigene Perspektive des Erziehers eine wichtige Voraussetzung. Pädagogische Haltung und pädagogischer Bezug verlangen eine Perspektive als übergreifendes Interaktionskonzept, das dem Zögling verdeutlicht, was der Erzieher mit ihm vorhat, und ihm gleichzeitig die Möglichkeit gibt, seine eigenen Ziele zu finden. Als zunächst "stellvertretender Lebensplaner" hat der Erzieher die Aufgabe, dem Kind oder Jugendlichen das Leben vorzustrukturieren und es zu befähigen, sich im Laufe der Zeit von dieser Bevormundung zu emanzipieren. Die Perspektive, die sich durch diese abstrakte Entwicklungslinie andeutet, ist jedoch nur in den seltensten Fällen an die dyadische Einheit Erzieher-Zögling gebunden; in der Regel wird sich eine individuelle Perspektive immer mit der der gesamten Gruppe überschneiden. Damit wird der sozialpädagogische Umgangsstil des Erziehers zum entscheidenden Kriterium: Wenn er selbst das Gefühl hat, er wurstle in der Gruppe nur vor sich hin, habe nichts im Griff und könne die Dinge nur "laufen lassen" und anschliessend eben "Feuerwehr spielen", so wird sich keine Perspektive entwickeln. Die Überwindung von Wurstelei und blossem "Hinterherlaufen" beginnt vermutlich damit, dass sich die Erzieher im Team ein erreichbares pädagogisches Ziel vornehmen; von diesem Moment an wird zielorientiert und methodisch gearbeitet.

Die Wirkungsweise der Perspektive im Alltag wendet sich gegen Beiläufigkeit und Blindheit, Bewusstseinslosigkeit und Pragmatik. Die Orientierung an Zielen durchsetzt den Alltag an vielen Stellen mit Bewusstseinsleistungen, wo vorher eine fraglose Vertrautheit vorherrschte. Hat ein Kind ein Ziel ins Auge gefasst, so werden ihm Dinge "relevant", die bei ziellosem Handeln in der Beiläufigkeit der Routine aufgegangen wären. Es hat schon

allein dadurch begonnen, sein Verhalten zu verändern, dass ihm jetzt etwas wichtig ist. Sein Handeln lässt eine Richtung erkennen, auch wenn es nur mittelbar mit dem Ziel etwas zu tun hat, und sei es nur ihm Rahmen der kurzfristen Freude auf den nächsten Tag. Wenn eine Gruppe von Kindern sich für das Wochenende eine Radtour vorgenommen hat, richtet sie Teile ihres Verhaltens danach aus. Fast noch wichtiger als die konkreten Vorbereitungen sind dabei jene Verhaltensbereiche, die nur mittelbar mit dieser Radtour in Verbindung stehen: Man sorgt sich beispielsweise um den Bettnässer, der beim Übernachten vielleicht Schwierigkeiten haben könnte, man vermeidet unnötige Konflikte, um den Ausflug nicht zu gefährden. Wo vorher Langeweile und ungesundes "Rumhängen" routinemässige Anforderungen wie Schularbeiten machen oder Zimmer aufräumen zur Belastung und zum Konfliktherd werden liessen, "reissen sich jetzt alle am Riemen". Vermeiden unnötiger Aufregung und gegenseitige Hilfe ergeben sich jetzt wie von selbst. Es kommen jene indirekten pädagogischen Einwirkungen zum Tragen, die in den Berichten über gelungene Pädagogik oft so raffiniert und elegant anmuten: Wer Ruhe in der Gruppe haben möchte oder die Kinder zur Hilfsbereitschaft anhalten will, wird dies selten durch direkte Ermahnungen erreichen - die gewollte erzieherische Setzung solcher Forderungen wird von den Kindern meist als Nörgeln empfunden und mit dem "pädagogischen Zeigefinger" in Verbindung gebracht. Wo eine Gruppe aber eine Perspektive hat, ergeben sich solche erwünschten Verhaltensweisen sozusagen intrinsisch aus der Sache heraus und bedürfen keiner besonderen erzieherischen Einwirkung. Was einem Kind im Verlauf seines Alltags von selbst als relevant auffällt, wird zudem vermutlich nachhaltiger wirken als alle von aussen gesetzten Themen. Wo eine Perspektive fehlt, geraten die Thema-Horizont-Schemata von Kindern und Erziehern nur allzu oft auf verschiedene Geleise: Der Erzieher hat damit zu kämpfen, dass täglich auftretende unerwünschte Verhalten der Kinder in

in seinen Wissensvorrat zu integrieren und auszuhalten, andererseits muss er aber ständig an der Veränderung dieses Verhaltens arbeiten, also Ungekonntheiten, Störungen, Schwierigkeiten und Normverstösse als "relevant" empfinden und etwas dagegen unternehmen. Seine Wahrnehmung dieser Probleme ist vom professionellen Auftrag und vom pädagogischen Selbstverständnis her notwendigerweise selektiv; er kümmert sich eher um die Verhaltensstörungen, die seinen Alltag "stören", als um die positiven Seiten des Verhaltens, die typischerweise immer wieder in der Selbstverständlichkeit versinken. Dies lässt ihn in einer prinzipiell anderen Sinnwelt leben als die Kinder. Er definiert die gleiche Situation ganz anders als sie. Kinder folgen in ihrem schwierigen Verhalten einer unbewussten Logik, die der Erzieher oft genug nicht verstehen kann. Was sie als Thema und was als Horizont definieren, liegt meist auf einer ganz anderen Ebene. Erzieherische Handlungen unterstellen nicht selten den gleichen Wissensvorrat und die gleichen Sedimentierungen bei Erzieher und Kind, und die Interaktion zwischen beiden verläuft dann in jenen typischen festgefahrenen Schemata, in denen Appelle, Sanktionen oder vorbeugende Arrangements zum gängigen Handlungsrepertoire des Erziehers werden und die Kinder ihre Perspektive gar nicht ins Auge fassen können, weil sie laufend damit beschäftigt sind, sich der Erziehung zu entziehen oder sich dagegen zu wehren. Was ein Erzieher als Normverstoss eines aggressiven Jugendlichen interpretiert, kann dieser selbst als durchaus legitimes Mittel definieren, sich Luft zu verschaffen, oder durch die Suche nach "Nervenkitzel" die Routine zu durchbrechen. Der gleiche Sachverhalt wird also für beide Beteiligten auf völlig unterschiedliche Weise zur Relevanz, indem jeder das gleiche Thema aus einem anderen Feld ausgliedert. Demgegenüber kann eine Perspektive eine gemeinsame Basis schaffen, indem durch ihre Zukunfts-Bezogenheit das Feld verändert wird und die auftretenden Themen von der belastenden Vergangenheit auf eine hoffnungsvol-

lere Zukunft verlagert werden. Normverstösse und Aggressionen können von dieser neuen Warte aus anders bewertet werden; die Frage ist dabei nicht mehr, ob sie den professionellen Zielen des Erziehers zuwiderlaufen, sondern ob sie im Einklang mit der sachbezogenen Perspektive stehen, an der der Jugendliche selbst arbeitet.

Reflexion ist ein unabdingbares Element der Perspektivenbildung. Die laufende Bestandsaufnahme im Hinblick auf das zu erreichende Ziel leitet das Nachdenken ein und verfestigt sich mit der Zeit zur Technik der Rückmeldung über das eigene Verhalten. Durch die Veränderung und Neuauslegung ganzer Horizonte beginnt bei den Kindern und Jugendlichen das "theoretische Denken". Dabei spielen die bisher erreichten Zwischenziele eine ebenso grosse Rolle wie die Diskussionen um die angewandten Methoden und die soziale Anerkennung durch die Gruppe. Die Arbeit an einer Perspektive wird damit zum integrativen Prozess, bei dem nicht formal Anpassung gefordert wird, sondern einzelne Verhaltensweisen im Hinblick auf ihre Funktionalität dem Ziel gegenüber überprüft und diskutiert werden. Die Eigenverantwortlichkeit der Kinder und Jugendlichen prägt sich mit der Erfahrung aus, dass Ziele nur durch Anstrengung zu erreichen sind und dass man nur das erreicht, was man selbst von sich fordert. Schon der Vorgang der Zielfindung setzt einiges Nachdenken über sich selbst voraus, sofern es sich nicht nur um kurzfristige Vorhaben wie einen Radausflug handelt. Begreift man dies nicht einfach als eine eingleisige Forderung des Erziehers an das Kind, so werden die sozialen Potenzen sowohl im pädagogischen Bezug als auch in der Interaktion mit der Gruppe deutlich: Das Aushandeln der Ziele über Ist- und Soll-Zustand, die Aufgliederung in Teilziele usw. fördert die kommunikative Kompetenz, die damit nicht an abstrakte pädagogische Trainingstechniken gebunden ist, sondern an reale Lebensentwürfe. Diese

Betroffenheit provoziert Reflexion, indem die routinisierte Vertrautheit selbstverständlichen Alltagshandelns zugungsten von wünschenswerten Zukunftsvorstellungen durchbrochen wird.

Die Entwicklung einer Perspektive verändert die Struktur des Alltagshandelns. Wo vorher die Beruhigung des Bewusstseins in Routine und Beiläufigkeit als Motiv der täglichen Verrichtungen diente, etabliert sich jetzt eine ständige Spannung. Das Bewusstsein lässt sich nicht länger darauf ein, jedes Geschehen und jeden Wahrnehmungsinhalt in die natürliche Einstellung zu integrieren, sondern misst alles an dem neuen Massstab des vorgenommenen Ziels. Damit ist ein veränderter Horizont entstanden, der die auftauchenden Themen in einen anderen Interpretations- und Motivationszusammenhang stellt: Wo der Wissensvorrat um die Dimensionen der zielgerichteten Perspektive erweitert ist, erfolgen die Interpretation und Integration neuer Informationen und die Entscheidungskriterien beim Handeln nach dem Prinzip der Gerichtetheit eines magnetischen Feldes. Die ständige Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand liefert die Spannung, durch die auch vermeintlich banale Dinge ihres zufälligen und irrelevanten Charakters beraubt werden. So ist es zu erklären, weshalb sich im pädagogischen Alltag viele Routineaufgaben, Disziplinschwierigkeiten oder Auswirkungen der Langeweile "wie von selbst" erledigen lassen, sobald die Kinder und Jugendlichen eine Perspektive vor Augen haben. Auch für den Erzieher wird es jetzt leichter, die positiven Qualitäten der Kinder in sein Denken einzubeziehen, weil ihre Störungen und Schwierigkeiten jetzt nicht mehr ausschliesslich von den Reaktionen auf Ziellosigkeit und Langeweile überlagert sind, sondern immer stärker von der Perspektive beeinflusst werden. Ein neues Potential der Verhaltensänderung wird mit der Zielorientierung freigesetzt; die Kinder nehmen nicht nur Unbequemlichkeiten in Kauf, um ihr Ziel zu erreichen, sondern sie werden

zunehmend entlastet von den klassischen Formen des Heimverhaltens, in denen sie sich vorher festgefahren hatten. Das Klima in der Gruppe verändert sich in dem Masse, in dem der veränderte Horizont neue Situationsdefinitionen, Motive und Werte nahelegt und als konkret fassbare Handlungsanweisungen in den Alltag einsickern lässt.

Der Wissensvorrat eines Kindes oder Jugendlichen wird unter dem Einfluss der Perspektive um das Element des Erfolgserlebnisses erweitert. Erfolg und Misserfolg unterliegen in der Perspektive nicht mehr dem Zufall oder dem Gesetz von Versuch und Irrtum, sondern sind eingebunden in Zielorientierung und Teilzieldefinition. Erfolgserlebnisse sind damit pädagogisch arrangierbar, ohne dass auf gekünstelte oder gestellte Situationen zurückgegriffen werden müsste; bei einer geschickten Definition der Teilziele kann der Erfolg zum konstanten Erlebnis werden. Damit bekommt das Alltagshandeln eine neue Dimension, vor allem für Kinder und Jugendliche mit geschädigter Sozialisation: Wo der Erfolg mit der gleichen Stetigkeit zur festen und vertrauten Erwartbarkeit wird, wie es vorher das gewohnheitsmässige Scheitern war, dort wird sich ein neues Selbstwert-Erleben herausbilden, das Ansätze zu einer neuen Identität darstellen kann. Das Verhältnis des Wissensvorrates zum Erfolg ist jedoch dialektisch: Einerseits müssen sich Erfolgserlebnisse regelmässig einstellen, um dem Kind ein verändertes Bewusstsein seiner selbst zu vermitteln und das neue Selbstbild zu stabilisieren. Andererseits können sie nicht auf eine Weise habitualisiert werden, die den Erfolg zur Routine werden lässt. Wenn ein Ziel erreicht ist, muss deshalb ein neues bereits im Blickfeld sein; nur die Konzentration auf einen neuen Soll-Zustand ermöglicht die Aufrechterhaltung der fruchtbaren Spannung. Erst eine fortlaufende Linie von ständig neuen Anforderungen scheint den Transfer von der kurz- zur langfristen Perspektive zu garantieren.

Die Beschäftigung mit der eigenen Zukunft wirkt umsomehr Ich-stärkend, je mehr ein Kind erlebt, dass es eine Ziele erreichen kann. Die Umorientierung des Selbstwert-Erlebens ist grundlegend, weil sie sich auf das Handeln und nicht so sehr auf das Reden bezieht: Wo vorher das störende Verhalten als verfestigte Reaktion auf schädigende Umstände oder neurotisierende Bezugspersonen nur auf den engen Handlungsspielraum der Symptombildung, des Ausweichens oder des plumpen Widerstandes zuliess, kann sich das Kind jetzt unter dem Einfluss der zukunftsorientierten Perspektive als Herr seiner Handlungen begreifen, die es selbst steuert und unabhängig von Anderen in Gang setzt. Mit diesem Gefühl der Autonomie entwickeln sich Fähigkeiten unterschiedlicher Qualität: Das charakteristische Verhalten vieler Heimkinder, das bloss reaktiv auf momentane Reize oder auf sofortige Befriedigung impulsiver Wünsche gerichtet ist, wird nach und nach ersetzt durch Zukunftsbewusstsein. Damit können Befriedigungen aufgeschoben werden, und die zukünftige Zeit setzt sich als hierarchische Ordnung im Denken fest, d.h. aktuelle Handlungen werden in ihrer Beziehung zu künftig erreichbaren Zielen gesehen und bewertet und einer Rangordnung ensprechend gewichtet. Vor allem bei Jugendlichen ist die Fähigkeit wichtig, sich einem Plan gemäss verhalten zu können und die einzelnen Schritte bis zum Erreichen des Ziels bewusst zu gestalten. Die "Antizipation des Wünschenswerten" verkommt typischerweise in der Pubertät oft zu einem unüberbrückbaren Widerspruch zwischen immer phantastischeren Träumen und den kontanten Beschränkungen und Unzulänglichkeiten der Wirklichkeit. Eine planvolle Perpektive kann hier sozialisierend die Verbindung zwischen Wunsch und Wirklichkeit wieder herstellen, damit die Träume der Jugend später nicht gänzlich dem Diktat des angeblich Machbaren zum Opfer fallen.

Die Perspektivenbildung stellt ein pädagogisches Konzept dar, mit dessen Hilfe die bloss reaktive und auf Kurzfristigkeit angelegte Alltagsroutine durchbrochen werden kann. Wo sich eine überdauernde Zielvorstellung im Denken und Fühlen eines Kindes festgesetzt hat, wird sie sein Handeln beeinflussen; "Verhaltensänderung" kann damit einen Eigenwert für das Kind bekommen, der mit seinen Motiven und Strebungen in Einklang steht und nicht durch pädagogisch oder psychologisch ausgetüftelte Programme und Methoden von aussen an es herangetragen zu werden braucht. Den schrittweisen Aufbau und die laufende Fortschreibung von Zielen und Erfolgen lässt die sozialisierten Schädigungen und den Wiederholungszwang ihrer dissozialen Äusserungsformen allmählich in den Hintergrund treten und setzt eine geradlinige und zunehmend berechenbare Lebensorientierung an ihre Stelle. Auch im übertragenen Sinn wird Zukunft damit zum zentralen Thema, während die belastete Vergangenheit an Bedeutung verliert.

Die pädagogische Arbeit mit Perspektiven ist aber nicht lediglich als "elegante" Erziehungstechnik zu werten. Vielmehr laufen in ihr verschiedene Stränge ganzheitlicher Pädagogik zusammen: Eine Perspektive ist weitaus mehr als ein Mittel zur Überwindung von Langeweile. Sie schafft beim Kind eine aktive Grundhaltung und vermittelt das sichere Gefühl, die eigene Situation auch künftig meistern zu können. Damit ist die Persönlichkeit des Kindes ein entscheidendes Stück weit verändert und wirkt auf andere Verhaltensbereiche zurück. Dieser individuelle Änderungsprozess wird überlagert und unterstützt von der Gruppe, in der das Kind lebt. Die sozialen Beziehungen verändern sich unter dem Einfluss der Perspektive ebenso wie die individuelle Befindlichkeit; die positiven Auswirkungen auf das Gruppenklima und die Verschiebung der dominierenden Themen lassen sich deutlich dokumentieren. Der allgemeine Lebenszusammenhang der Heimerzie-

hung ist auf Gruppenpädagogik ausgelegt, und deshalb stellt die Arbeit mit Perspektiven einen wichtigen Ansatz dar. Die Potenzen einer Gruppe bezüglich sozialer Solidarität und gegenseitiger Unterstützung, gemeinsamer Orientierung und Bewältigung vorgefasster Pläne entfalten sich am nachhaltigsten unter dem Einfluss der Perspektive.

Der Erzieher ist in diesem Entwicklungsprozess als Person mit einbezogen. Spätestens bei der "weiten Perspektive" genügen umsichtiges Handeln, Organisationstalent und der gekonnte Umgang mit Forderungen nicht mehr als Kompetenzmerkmale, sondern die eigene, persönliche Perspektive des Erziehers kommt mit ins Spiel. Er wirkt als Beispiel, indem er sich seinen Grundsätzen entsprechend verhält; politische Entschiedenheit und soziale Wertorientierung werden in seinem Handeln sichtbar. Die Umsetzung dieser Grundeinstellungen in sein eigentümliches Alltagsverhalten ist für die Kinder in jedem Fall wahrnehmbar; Überzeugungen lassen sich in der natürlichen Einstellung täglichen Handelns nicht verbergen. Die Frage nach Erkennbarkeit und "Gerichtetheit" stellt sich somit unter doppeltem Aspekt: zunächst merken Kinder und Jugendliche sehr schnell, "mit wem sie es zu tun haben", sie kommen dahinter, ob die Entschiedenheit, mit der Forderungen vertreten und ob das Engagement, mit dem sich der Erzieher um sie kümmert, lediglich aus einem pädagogisch-funktionalen Kalkül heraus erfolgen oder ob er sich selbst ganz unpädagogisch als Privatperson einsetzt und hinter seinem Handeln steht. Gleichgültigkeit, Unentschlossenheit oder Halbherzigkeit sowohl kindlichen Belangen als auch pädagogischen Zielen gegenüber lassen kaum eine längerfristige perspektivische Haltung zu. Zum anderen sind die Inhalte der angestrebten Perspektiven auf Dauer nicht wertfrei, d.h. eine politisch zu fassende Parteilichkeit bestimmt ihre Inhalte und ihre Richtung indirekt mit. Und an diesem Punkt müssen sich die Geister

scheiden: Pädagogische Perspektivenbildung kann eine gut durchdachte Anpassungsstrategie darstellen, deren Hauptziel die Versöhnung des Kindes mit seiner geschädigten Sozialisation und deren Bedingungsfaktoren ist. Sie kann aber auch die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte von Benachteiligung, Stigmatisierung und Entbehrung sein, deren poltische Dimensionen in Form von Bewusstseinsleistungen bereits in der Perspektive angelegt sein müssen.

Die Auseinandersetzung mit der Gesellschaft ist so gesehen die Schiene, an der entlang sich jede Perspektivenbildung bewegt. Die damit verbundenen pädagogischen Inhalte stellen sich als Fragen immer drängender, denn niemand kann heutzutage wie etwa MAKARENKO von einer Einheit zwischen Individuum und Gesellschaft ausgehen, sondern Erziehung muss sich prinzipiell im Spannungsfeld gesellschaftlicher Grundwidersprüche ansiedeln lassen. Die Erkenntnis, dass auffälliges und abweichendes Verhalten soziale Ursachen hat, kommt in ihrer pädagogischen Konsequenz nicht daran vorbei, Partei zu ergreifen für diejenigen, die letztlich an den Verhältnissen von Kapital, Macht und Herrschaft gescheitert sind.

Wo also die Perspektive als umfassender Entwurf für Zukunft gilt, überdauert sie das situative, blinde Alltagsverhalten und ordnet einzelne Handlungen in übergreifende Zusammenhänge ein. Sie verleiht dadurch einzelnen Alltagen eine Richtung und lässt immer wieder eine Orientierungslinie durchscheinen, die dem Denken, Fühlen und Handeln von Kindern und Erziehern als Richtschnur dient.

Zusammenfassung

Der pädagogische Alltag ist, genau wie jeder andere Alltag, von Widersprüchen, Ungereimtheiten und Unfertigkeiten gekennzeichnet. Diese funktionieren zwar nach ähnlichen Gesetzmässigkeiten wie die Widersprüche des banalen und laienhaften Alltags, doch spielen sie sich oft auf höherer Ebene ab: Professionelle Ansprüche, Gewohnheiten, Techniken und Denkweisen zielen auf die Erfassung und Steuerung des pädagogischen Handelns im Alltag, der Erzieher will Arrangements, Reaktionen, Interaktionen "in den Griff bekommen" und seiner beruflichen Systematik unterwerfen. Je mehr er allerdings das Leben der Kinder teilt, je stärker er ihrem Verhalten und ihren Störungen ausgesetzt ist, je weniger er sich auf Sprechzimmersituationen zurückziehen oder auf abgegrenzte Spezialistenfunktionen ausweichen kann, desto stärker scheint ihm dies zu misslingen; die vordergründig einigermassen absurd erscheinende Frage "was erzieht" oder "was tut der Erzieher eigentlich, wenn er erzieht?" macht zuallererst Pädagogen betroffen, die in der Alltagsarbeit verstrickt sind. Dies liegt an der Undurchsichtigkeit und Komplexität dessen, was innerhalb von 24 Stunden mit Kindern und Erziehern in einer Institution geschieht. Die Strukturen, typischen Verhaltensweisen, Interaktionsrituale und Umgangsformen in einer pädagogischen Einrichtung sind nur teilweise vom einzelnen Erzieher abhängig und beeinflussbar; trotzdem muss er in seiner Professionalität darauf verpflichtet bleiben, ihre Wirkungsweise und Konsequenzen zu überschauen und je nach Notwendigkeit zu verändern.

Einer der ersten Widersprüche, die sichtbar werden, ist der zwischen Anspruch und Wirklichkeit und damit zugleich auch ein Stück weit der zwischen Theorie und Praxis. Pädagogische Ziele haben oft allgemeinen und unverbindlichen Charakter und nehmen

im Denken der Pädagogen den Rang von Idealvorstellungen ein, denen die Praxis immer hinterherhinkt. Sie dienen damit zwar einerseits als gedankliche Entwürfe der Orientierung am Wünschenswerten und weisen deshalb über die unmittelbar vorgefundene Praxis hinaus, sind aber im täglichen Handeln meist nur schwer wiederzufinden. Die Idealvorstellung von Ganzheitlichkeit und Durchschaubarkeit des pädagogischen Geschehens beispielsweise existiert vermutlich im Kopf jedes Erziehers in irgendeiner Form, doch in der Praxis der Heimerziehung erscheinen solche Ziele nicht selten als leerformelhafte Begriffe mit bestenfalls legitimierender Funktion: wo eine transparente Aufklärung über die Biographie und Situation der betreuten Kinder angebracht wäre, herrschen immer noch Stigmatisierung und verschleiernde Routine; wo zielgerichtetes pädagogisches Handeln das Gebot der Stunde wäre, scheinen weder fundierte Ausbildungsgänge noch Mitarbeiterkonferenzen vor Wurstelei und blosser Aufbewahrung zu schützen; wo schliesslich ein ganzheitliches Menschenbild überall in der Heimerziehung propagiert wird, haben sich Spezialistentum und therapeutisches Prestigedenken durchgesetzt. Im Leben der Kinder scheinen die hochgesteckten Idealvorstellungen nur selten eine Rolle zu spielen.

Dies alles liegt nicht an der Unfähigkeit der Erzieher, sondern hauptsächlich an der Struktur des Alltagshandelns. Wo die "natürliche Einstellung" danach strebt, fortlaufend ein beruhigtes Alltagsbewusstsein wiederherzustellen, werden Probleme und Hinterfragen als Störungen empfunden; wo andererseits aber gerade von einem professionellen Standpunkt aus das "Leben mit der Störung" und die gezielte Bearbeitung von schwierigem Verhalten gefordert sind, entwickelt sich die Störung zur "permanenten Relevanz" und wird damit zur täglich erwartbaren Normalität. Und aus diesem Widerspruch ergeben sich die Ungereimtheiten zwischen Theorie und Praxis: Der Erzieher muss einerseits störendes Verhalten aufarbeiten, Benachteiligungen kompensieren,

sich selbst möglichst methodisch als Übertragungsfigur oder Pufferzone für früher entstandene Dauerkonflikte des Kindes anbieten. Dies kann er nur dann, wenn er sich dem Kind alltäglich und in den banalsten Situationen zur Verfügung stellt. Indem er dies tut, verliert er aber einen grossen Teil seiner professionellen Einstellungen, Ansprüche und Wissensvorräte; er fällt zwangsläufig der Blindheit anheim, erliegt der Verführung bequemer Routine, ist auf spontanes und reaktives Handeln angewiesen und muss sich, indem er sich auf die Kinder einlässt, auch notgedrungen von ihrem kurzfristigen, unreflektierten und momentbezogenen Verhalten beeinflussen lassen. Theoretische Bezüge, Idealvorstellungen oder längerfristige Perspektiven lassen sich unter diesen Umständen nur mühsam durchhalten, zumal sich nach dem "Gesetz des Handelns" erprobte Verhaltensbereitschaften einschleifen, die sich als sicheres Erfolgsrezept festsetzen. Es kommt hinzu, dass der grösste Teil der Interaktionen und Situationen im Heim nicht ausdrücklich pädagogisch definiert ist, sondern einem ganz gewöhnlichen und unprofessionellen Alltag entspricht, dass also der Erzieher in dem Dilemma steht, entweder banale Situationen um den Preis des Verlustes ihre Alltäglichkeit zu pädagogisieren und mit professionellen Ansprüchen zu füllen, oder diese banalen Situationen so zu belassen und dabei Gefahr zu laufen, gegen sein Berufsleben zu handeln und pädagogische Einflussmöglichkeiten zu verschenken. Die Theorie kann ihm in diesem Konflikt nur wenig helfen, weil sie dieses typische Dilemma entweder gar nicht kennt oder weil sie keine Handlungsanweisung sein kann und will. Ausschliesslich den unmittelbaren Bedürfnissen der Praxis zu folgen, ist ebenfalls kein qualifizierter Weg, weil hier die situative Pragmatik entscheidet, wie der Erzieher sich verhält, und diese zeigt eine Konstanz bezüglich ihrer Entscheidungsgrundlagen bestenfalls in jenen Sedimentierungen, die sich nach ihrer Etablierung so resistent gegen Veränderung und Innovation

erzieherischen Verhaltens zeigen.

Auch der professionell definierte, pädagogische Alltag funktioniert also nach allgemeinen Alltagsmechanismen, wenn auch auf höherer Ebene, und seine Undurchsichtigkeit ergibt sich aus der Vermischung des professionellen mit dem normalen Alltag, aus den ungelösten und ungeklärten Widersprüchen zwischen Theorie und Praxis, Anspruch und Wirklichkeit, sedimentierter Handlungssicherheit und Notwendigkeit der Flexibilität erzieherischen Verhaltens. Die Randbedingungen der pädagogischen Arbeit wie Schichtdienst, Struktur der Institution, Schwierigkeiten der Kommunikation im Team, Betriebsklima, Vielfalt der Aufgaben und teilweise Unklarheit der Verhaltenserwartungen sind in diese Widersprüche integriert und bilden für den Erzieher ein unübersehbares Konglomerat, dessen Macht er sich nur entziehen kann, wenn er selbst seine persönliche Synthese zwischen kurzfristiger, bequemer Pragmatik und langfristiger, zielorientierter Perspektive durchsetzt: es gibt alltagsüberdauernde Prozesse und Strukturen, die der Blindheit, Ungezieltheit und Undurchschaubarkeit des pädagogischen Alltags entgegenwirken.

Die Leitlinien Strukturierung, Ganzheitlichkeit, Transparenz und Perspektive sind solche Konzepte. Pädagogisches Handeln zeichnet sich in erster Linie durch Reflexion aus und wendet sich damit bewusst gegen die natürliche Einstellung der Alltagspraxis. Was in einem pädagogischen Feld mit Kindern geschieht, muss begründbar sein, überprüfbar und gegebenenfalls veränderbar. Soll sich Heimerziehung nicht in blosser Aufbewahrung erschöpfen, müssen nachweisbar positive Entwicklungen an den Kindern sichtbar sein; das blosse Zusammenleben mit ihnen ist noch kein Merkmal guter Pädagogik. Der Alltag als Handlungsfeld darf nicht die Prioritäten für die Erziehung schaffen, weil sie sonst von seiner Pragmatik vereinnahmt wird und sich strukturell ebenso verhalten muss, wie jene Kinder, die dem Orientierungs-

muster der unaufgeschobenen Befriedigung folgen. Längerfristige, planbare und zielgerichtete Erziehungswirkungen sind nur von einer zukunftsorientierten Perspektive zu erwarten, und diese hat ihre Voraussetzungen in kalkulierten Strukturen und in den Prinzipien der Durchschaubarkeit und Ganzheitlichkeit. Qualifizierte Erziehung darf sich nicht dem Alltag ausliefern, indem sie sich die Bedingungen ihres Handelns von ihm diktieren lässt, sondern muss umgekehrt die Strukturen selbst vorgeben, um sich den Alltag nutzbar machen zu können. Reflektierte Pädagogik beginnt also schon weit vor der direkten Interaktion mit Kindern, indem etwa konzeptionelle Fragen, festzuschreibende Bedingungen, Zieldefinitionen und eine gemeinsame Orientierung der Erzieher als Voraussetzungen in die professionelle Erziehungsarbeit einfliessen.

Die Nutzbarmachung des Alltags kann sich aber nicht auf die Reflexion seiner Mechanismen und den strukturierenden Vorgriff durch zielbestimmende Inhalte beschränken, die Alltagskompetenz als wesentliche Verhaltensqualität auf der persönlichen Seite des Erziehers ist eine weitere Bedingung. Sie ist die Qualität, mit der sich der Erzieher Alltagsdingen zuwendet, also Interesse zeigt für vermeintlich Banales und Nebensächliches; in ihr kommt zum Ausdruck, wie er auf ganz allgemeine Weise an die Dinge herangeht, wie er seinen eigenen Lebensbereich bewältigt, was er privat für ein Mensch ist. Alltagskompetentes Verhalten lässt sich nicht pädagogisch-professionell definieren, es ist privates Verhalten und betrifft den persönlichen Bereich jedes Menschen, gleichgültig welchen Beruf er ausübt. Gerade dadurch aber gewinnt die Alltagskompetenz pädagogische Bedeutung, denn wenn es richtig ist, dass der grössere Teil des Geschehens während eines Tages nicht pädagogisch-fachlich erfassbar und steuerbar ist, kommt eben die persönliche Art des Umgangs mit Alltagssituationen verstärkt zum Tragen. Wenn vom Erzieher gefor-

dert wird, dass er Vorbild sein sollte, ist genau dieser Bereich gemeint: Vorbildhaft kann man sich kaum in einem ernsthaften Gespräch oder bei der Hausaufgabenbetreuung verhalten, denn beide Situationen sind pädagogisch definiert und signalisieren dem Kind, dass der Erzieher bewusst seine professionelle Rolle ausübt. Vorbildhaft wirkt der Erzieher, indem er sich Pünktlichkeit zum Grundsatz macht, freundlich mit Nachbarn spricht, besonnen Auto fährt oder mit Freude Lieder singt. Diese privaten Qualitäten wirken als Alltagskompetenz gerade durch ihre Privatheit sehr pädagogisch, ohne dass sie bewusst zum Thema pädagogischen Qualifikationserwerbs gemacht werden. Damit ist ein grosser Anteil der erzieherischen Qualifikation auch von der Alltagsseite her in den Bereich der Persönlichkeit des Erziehers verwiesen. Alltagskompetenz im oben definierten Sinn wird in der eigenen Sozialisation erworben, und auch der Umgang mit den alltagsüberdauernden Mechanismen scheint überwiegend in der Persönlichkeit verankert zu sein und durch fachliches Wissen wenig beeinflussbar. Erzieherische Handlungskompetenz erweist sich also zuerst im Alltag, d.h. im hautnahen, banalen Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Kollegen. Der Alltag kann vom Erzieher in den beschriebenen Grenzen selbst gestaltet und verantwortet werden, seine pädagogische Qualität erweist sich daran, ob die Übertragung von Theoriewissen auf praktische Situationen gelingt und dort Auswirkungen zeigt, also z.B.:

- ob die Stigma-Theorie auf Paul angewendet und ein neuer Zugang zu ihm ermöglicht wird, ob die Kenntnis von der Funktionsweise projektiver Familienarrangements die Rolle der Erzieherin D. aufzulösen im Stande ist:
- ob die Arbeit an einem Konzept als fortwährende Reflexion und als Austauschprozess zwischen den Pädagogen begriffen wird, in der sowohl laufende Überprüfung konzeptioneller Forderungen als auch persönliche Verhaltensänderungen oder kollegiale

Kritik mit einfliessen, also z.B. ob die Bezeichnung "Heilpädagogisch" für ein Heim in seiner Erziehungswirklichkeit zutrifft, ob Erzieher bereit sind, über ihre Erfolge und Misserfolge offen zu diskutieren und ob gemeinsame Diskussionen und Beschlüsse auch Konsequenzen im erzieherischen Verhalten haben.

- ob der Erzieher die Bedeutung von Strukturen als Randbedingungen seines Handelns durchschaut und daraus die entsprechenden Schlüsse zieht, d.h. ob er sich über die Wirkungsweise der heimlich funktionierenden "Miterzieher" bewusst ist und sie in seinen Einflussbereich zu ziehen versucht, also ob er z.B. den Stellenwert der Atmosphäre im Gruppenraum erkennt, ob er weiss, welchen Einfluss Zeiteinteilungen vom Dienstplan bis zum Tagesablauf auf Kinder haben, ob er das Verhältnis zwischen "Innerlichkeit" und "Äusserlichkeit" für sich selbst und mit seinen Kollegen zu bearbeiten versucht;
- ob der Alltag in kompetenter Weise gelebt werden kann, d.h. ob Tagesablauf und Routine reflektiert gehandhabt werden und eine Struktur aufweisen, die auch den Kindern begründet erscheint; ob sich der Erzieher bewusst ist, das sein eigenes Alltagsverhalten vorbildhaft auf die Kinder wirkt, dass nicht nur ausgewiesene und pädagogisch definierte Situationen als "erziehungsrelevant" angesehen werden, sondern gerade auch Kleinigkeiten, Nebensächlichkeiten und vermeintlich Unwichtiges;
- ob eine längerfristige, gezielte Arbeit erkennbar wird, die den Kindern und Jugendlichen eine realistische Zukunftsorientierung ermöglicht, konkreter: ob für ein Kind die Zeit im Heim als zusammenhanglose Aneinanderreihung von Angeboten, Regeln, Sanktionen, Konflikten und Versöhnungen erscheint, oder ob es selbst das Gefühl hat, einer Linie gefolgt zu sein, etwas für sich persönlich gelernt zu haben, ein Stück weiter zu sein als vorher. Die Bedingungen dafür werden in erster

Linie von den Erziehern geschaffen; ihre professionelle Qualität hängt also davon ab, ob sie selbst Zukunft, Planung, Geradlinigkeit und Zielorientierung in ihr Verhalten integriert haben und in der Lage sind, dies eine zeitlang stellvertretend auch für die Kinder zu tun; ob sie genügend Weitblick und Durchhaltevermögen besitzen, um längerfristige Ziele nicht aus den Augen zu verlieren, und ob sie es schaffen, sich in einem gegenseitigen Prozess der Rückmeldung immer wieder zu vergewissern, ob sie den Zielen angemessen handeln, mit anderen Worten, ob die Erzieher in der Lage sind, mit den Kindern eine Perspektive zu entwerfen und diese auch praktisch zu organisieren;

- ob der Erzieher bereit ist, sich selbst zum Gegenstand der Diskussion zu machen, Haltungen und Gewohnheiten in Frage stellen zu lassen, seine Vorbildfunktion bewusst anzunehmen und zu gestalten, die Wirkung seiner Person und seines Verhaltens auf die Kinder mit Kollegen zu reflektieren - konkreter also: ob er z.B. bereit ist, im Interesse der Lehrlinge seine Langschläferei und seinen übermässigen Alkoholkonsum aufzugeben, ob er Discobesuche oder gemeinsames Biertrinken auch als Techniken der Anbiederung erkennen und zugeben kann, ob er sich mit seinem Team über die Gestaltung der "guten Beziehung zum Kind" unterhält und keine Beziehungsmonopole aufbaut, ob er hinter seinem Streben nach Ordnung oder seinem Zulassen chaotischer Elemente auch eigene Konflikte zu sehen bereit ist, kurz, ob er in der Lage ist, mit seiner eigenen Person bewusst und reflektiert umzugehen.

In dieser Zusammenstellung wird die Persönlichkeit des Erziehers sehr deutlich hervorgehoben. Dies ist kein Zufall; denn von hier aus lässt sich belegen, dass die Person in der Pädagogik umso schwerer ins Gewicht fällt, je näher am Alltag gearbeitet wird. Dies spricht nicht gegen Ausbildung allgemein, wohl aber gegen

Strategien des Qualifikationserwerbs, die sich ausschliesslich auf Theorie und Wissensvermittlung beschränken und die Person des Erziehers ausser Acht lassen.

KAPITEL VI

DIMENSIONEN ERZIEHERISCHER PROFESSION

Stellt man sich die Frage, was den pädagogischen Laien vom Berufserzieher unterscheidet, so gerät man wie von selbst in einen typischen Zwiespalt: Jeder war einmal Kind, hat die Schule besucht und Erziehung am eigenen Leib erfahren; Eltern haben Kinder und erziehen "privat" und ohne Ausbildung, und im Normalfall scheint dies auch zu gelingen. Demzufolge glaubt sich jedermann für Erziehung kompetent, und pädagogische Alltagstheorien im Sinne von rezepthaften Vorschlägen oder stereotypen Erklärungsversuchen bilden einen festen Bestandteil der häufigen Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Lehrern, Müttern und Kindergärtnerinnen, Angehörigen und Heimerziehern. Dass solche Diskussionen überhaupt stattfinden, ist schon eine Folge jenes Zwiespalts, denn einerseits glauben viele Laien, "es besser zu wissen" als der pädagogische Fachmann, andererseits sind dieselben Laien mit der Erziehung ihrer Kinder offensichtlich gescheitert, weil diese sich z.B. in einem Heim befinden. Es würde niemandem einfallen, etwa die Arbeit eines Automechanikers oder Arztes so gründlich in Zweifel zu ziehen, wie die des Pädagogen; sachliche und fachliche Kompetenz wird wohl jedem anderen Berufsstand eher zugestanden und unterstellt als gerade dem Pädagogen.

Was insbesondere den Heimerzieher angeht, so wird er mit sehr hohen Erwartungen seitens der Eltern, Ämter, Öffentlichkeit und Fachkollegen aus anderen Bereichen konfrontiert. Es scheint zwar allgemein einzuleuchten, dass Heimerziehung eine "schwere Aufgabe" ist, andererseits befinden sich die Heime seit einiger Zeit im Kreuzfeuer der Kritik, müssen sich legitimieren und sehen sich ständig wachsenden Schwierigkeiten bezüglich Belegung

und Profilierung gegenüber. In diesem Gesamtzusammenhang muss die Frage nach der Qualifikation des Heimerziehers durchaus offen gestellt werden, denn die Anforderungen sind mit der Entwicklung der fachlichen Diskussion zweifellos gewachsen und verdienen besondere Aufmerksamkeit. Dies gilt im übrigen auch für andere Arbeitsfelder der Jugendhilfe, da diese zumindest in der Idealvorstellung eine breite Palette von Hilfe-Angeboten bereitstellen sollte, die den Schwierigkeiten auffälliger Kinder mit jeweils geeigneten Programmen und Strukturen zur Verfügung stehen.

Vor diesem Hintergrund bekommt die Frage nach dem Unterschied zwischen professionellem und laienhaftem Erzieherverhalten von vorneherein einen besonderen Tenor, der sich von dem anderer Berufe grundlegend unterscheidet: Pädagogische Berufe unterliegen einem Rechtfertigungszwang, der für den Heimerzieher mit am grössten ist und der die üblichen Qualifikationsmerkmale des Berufsbildes wie Fachwissen, Methodenkenntnis, Fähigkeiten und Fertigkeiten überlagert. Das spezifisch Pädagogische kommt zumindest den allgemeinen Erwartungen zufolge in der besonderen Art zum Ausdruck, wie Kenntnisse angewandt, Wissensinhalte umgesetzt, Fertigkeiten praktiziert werden, d.h. wie der Erzieher als konkrete Person seine Interaktionen mit Kindern und Jugendlichen gestaltet. Hier pädagogische Genialität anzusiedeln ist verführerisch und gleichzeitig falsch; verführerisch, weil die Faszination gelungenen Erzieherverhaltens pädagogische Handlungsweisen elegant, leicht und spürbar logisch erscheinen lässt, wie dies oft in den Beschreibungen grosser Pädagogen erscheint; falsch deshalb, weil implizit immer die Unterstellung mitschwingt, dass solches Verhalten ohne Reflexion, ohne Theorie und ohne handlungsbedingte Konflikte auskomme. Gerade diese von Laien oft vermutete Genialität bildet aber manchmal die Legitimationsgrundlage für die erzieherische Profession: Als

"guter Erzieher" gilt nicht in erster Linie derjenige, der viel weiss; schon eher derjenige, der viele Fertigkeiten besitzt, die er den Eltern auch demonstriert; am leichtesten fällt es aber offenbar, fachliche Kompetenz anzuerkennen, wenn die Kinder Vertrauen zum Erzieher haben, ihn gerne mögen, und wenn auch die Eltern überzeugt sind, dass er ein netter Mensch ist, mit dem man reden kann. Damit steht für die Erwartungen des Laien aber gerade der Aspekt im Vordergrund, der eher auf der allgemein-menschlichen und weniger auf der fachlichen Ebene anzusiedeln ist: Sie zielen auf Alltagskompetenz und auf pädagogischen Takt im landläufigen Sinne. Von pädagogischem Fachwissen versteht der Laie wenig und will in der Regel auch nichts davon wissen; Methoden können ihm zuwider sein, sofern sie mehr darstellen als einen gewohnheitsmässigen und problemlos praktizierenden Erziehungsstil; die Bedeutung von institutionellen Strukturen als handlungsmitbestimmende Faktoren ist ihm fremd und meist unbegreiflich; erzieherische Fähigkeiten schätzt er nach dem blossen Augenschein ein. Dass Erziehung ein Alltagsgeschäft ist, spürt und ahnt der Laie mehr als dass er es weiss, aber gerade damit hat er vielen professionellen Erziehern etwas voraus, was in der fachlichen Diskussion lange Zeit vergessen und verdrängt wurde: Eine "natürliche Einstellung" zur Erziehung und eine spontane Einsicht in die Notwendigkeit der "Alltagskompetenz" im Erziehungsgeschäft.

Diese Einstellung reicht natürlich nicht aus, um qualifiziert erziehen zu können. Von fachlicher Seite aus wird mit Recht gerade jener andere Bereich betont, der für den Laien als Aussenstehenden unverständlich bleiben muss, also Fachwissen, Methodenkenntnis, Umgang mit Institutionen, Weiterentwicklung des Berufsfeldes usw. In der vorliegenden Arbeit wurde der Standpunkt vertreten, dass qualifiziertes Erziehungshandeln sich aus beiden Bereichen zusammensetzt, d.h. sowohl mit einer fundier-

ten Fachlichkeit unterlegt als auch mit Alltagskompetenz und natürlicher Einstellung durchsetzt sein muss. Beides läuft zusammen in der Person des Erziehers, die damit als direkter und heimlicher Erziehungsfaktor eine entscheidende Bedeutung zugewiesen bekommt. Dies ist als Gegebenheit jeder Erziehung durchaus bekannt und geläufig; allerdings wurde die Reflexion über diesen subjektiven Faktor lange Zeit verdrängt und findet gegenwärtig vorwiegend unter therapeutischen Vorzeichen statt, was der ausgesprochen alltagsbezogenen Funktion der Erzieherpersönlichkeit nicht in ausreichendem Mass gerecht wird.

Unter diesen Voraussetzungen sollen im Folgenden einige Dimensionen erzieherischer Profession diskutiert werden, die gleichzeitig eine Zusammenfassung der vorangegangenen Kapitel bilden. Dabei erfolgt eine Beschränkung auf die drei Bereiche Fachwissen, Methoden und pädagogische Haltung; es wird sich aber im Verlauf der Darstellung zeigen, wieviele Themen damit zusammenhängen und darin eingebunden sind.

Pädagogisches Fachwissen

Berufe werden zunächst einmal dadurch zur Profession, dass sie einen offiziell anerkannten Wissenskanon sowie ein gewisses Niveau an fachlichem Können für den Ausübenden verbindlich machen. Beides wird in der Regel durch Prüfungen nachgewiesen und sichert dem Anwärter Titel und Anspruch auf Vergütung. Für die Heimerziehung berührt das Fachwissen neben Gebieten wie Allgemeine Pädagogik oder Psychologie einen spezifischen Wissensbestand, der sich mit der Dynamik zwischen Verhaltensauffälligkeiten, familiärer Belastung, psychosozialen Defiziten und materieller Benachteiligung auseinandersetzt. Aus der so gestellten "Diagnose" leiten sich einerseits verschiedene Behandlungsansätze wie etwa Gruppenarbeit, Einzelfallhilfe, Heilpädagogik, Milieutherapie usw. ab, die andererseits in bestimmte Organisations- und Institutionsformen integriert werden müssen (Jugendhilferecht, Wohlfahrtswesen, Verwaltungswissen, Vorfeld der Heimerziehung usw.). Pädagogisches Fachwissen ist für den Heimerzieher damit ein umfassendes System, das ihm die theoretischen Grundlagen seines Berufes sowie die rechtlichen und organisatorischen Randbedingungen und verschiedene Möglichkeiten professionellen Handelns vermittelt. Indem sich der Heimerzieher in das gesellschaftliche Gefüge von Erziehung einordnen lässt, seinen Stellenwert und seinen Kompetenzbereich kennt, besitzt er die formalen Voraussetzungen zur Ausfüllung seiner Berufsrolle. Sein pädagogisches Handeln kann jedoch nur zum Teil von diesen Voraussetzungen zehren, denn Erziehung ist praktische Interaktion mit Kindern und Jugendlichen in vielfältigen Situationen, die nur in begrenztem Umfang vorausplanbar sind und deren Unwägbarkeiten bestenfalls im Nachhinein reflektiert werden können. Die Anwendung von berufsspezifischen Fachwissen vollzieht sich in der Pädagogik nach anderen Gesetzmässigkeiten als etwa in technischen oder Verwaltungsberufen: Die

professionelle Arbeit mit heranwachsenden Menschen erlaubt keinen technologischen oder schematisierenden Zugriff. Pädagogische Praxis geschieht als täglicher Umgang mit konkret vorhandenen Kindern und Jugendlichen. Auf diese ist allgemeines, abstraktes Berufswissen zunächst nur bedingt anwendbar, denn sie sind einzigartige Individuen mit ebenso einzigartigen Verhaltensweisen, Gewohnheiten und Perspektiven. Insofern braucht der Erzieher auf der Ebene der direkten Interaktion die Fähigkeit, mit diesen Kindern etwas zu tun: Miteinander sprechen, spielen, essen, voneinander fordern, aufeinander eingehen sind die Themen dieser Praxis. Professionell wird das gemeinsame Tun und das pädagogische Handeln aber erst in dem Moment, wo pädagogische Ziele gefordert sind, die mit der besonderen Biographie dieser Kinder in Zusammenhang stehen und ohne deren Einbeziehung nicht erreichbar sind: Eine defiziente Sozialisation verlangt nach Verständnis, Kompensation, Erkenntnis ihrer Ursachen und Bewusstsein über ihre abweichenden Äusserungsformen. Und gerade an diesem Punkt zeichnet sich der professionelle Erzieher vor dem Laien dadurch aus, dass er einerseits in der Lage ist, das störende Verhalten schwieriger Kinder als Folge ihrer bisherigen Lebensgeschichte zu begreifen, andererseits aber auch das Typische an Störungen und Sozialisationsdefiziten zu erkennen. Dabei kann ihm nur sein Fachwissen helfen, das ihm ein allgemeines, umfassendes Instrumentarium an die Hand gibt, mit dem er den konkret vorliegenden Einzelfall erkennen und einordnen kann. Die Erkenntnis und das Begreifen von individuellen kindlichen Schwierigkeiten als Ausdruck übergreifender, typischer Zusammenhänge und Bedingungen ist demnach eine erste Funktion sozialpädagogischen Wissens.

Ähnliches gilt für den Umgang mit Gruppen und für das Handeln in Institutionen: Allein die Erfahrung beispielsweise als Jugendgruppenleiter reicht nicht aus, um tiefergehende Gruppen-

prozesse überhaupt zu erkennen und zu steuern; erst die Kenntnis von Gesetzen, Verwaltungsstrukturen, institutionellen Aufträgen und Verfahrensweisen und die Vertrautheit damit macht es dem professionellen Erzieher möglich, sein Handeln in der Institution einzuordnen und zu koordinieren. Typische Situationen müssen ihm geläufig sein, er muss sicher mit ihnen umgehen können, ohne sich Routine und Blindheit auszuliefern.

Die Umsetzung fachlichen Wissens in pädagogisches Handeln bleibt jedoch nicht beschränkt auf die Anwendung allgemeiner und abstrakter Erkenntnisse auf konkrete und besondere Heranwachsende, Gruppen, Situationen und Institutionen. Wo die Übertragung solcher Wissensbestände auf alltägliche Situationen gefordert ist, muss der "pädagogische Takt" als Mittelglied zwischen Theorie und Praxis hinzukommen. Pädagogischer Takt zeigt sich im Erziehungsgeschehen auf mehreren Ebenen: Zunächst bleibt er eine unmittelbare Handlungsqualität, die das spezifisch "Pädagogische" in bestimmten Situationen ausmacht. Als allgemeine, zwischenmenschlich definierte Umgangsform verbietet er es dem Erzieher, ein Kind etwa unnötigerweise vor der Gruppe zurechtzuweisen oder im Beisein von anderen nach intimen Details seiner Vergangenheit zu fragen. Er legt dort Gelassenheit nahe, wo Beschimpfungen und Aggressionen der Kinder nur vordergründig persönlich genommen werden dürfen oder wo prekäre Situationen etwa durch Humor oder Schlagfertigkeit entschärft werden können. Diese erste Ebene trifft demnach den Begriff des "situativen Sensoriums" (GAMM), also eines spontan abrufbaren Repertoires pädagogischer Geschicklichkeit. Damit ist jedoch noch keine Verbindung zwischen Theorie und Praxis hergestellt, denn ein solches Verhalten ist auch ohne Reflexion und ohne Theorie denkbar. Die Verbindung zur Theorie erfolgt erst auf der zweiten Ebene, auf der konkret bewältigte und zu gestaltende Praxis mit Hilfe von Theorie reflektiert wird. Diese Reflexion muss im HERBART'schen Sinne um-

fassend sein, denn sie darf nicht bei der Analyse der konkreten Situation oder der Erkenntnis und Durchleuchtung des Verhaltens von Kindern oder Gruppen stehen bleiben, sondern hat die Einordnung von kleinsten pädagogischen Verhaltenseinheiten in grösstmögliche Zusammenhänge zum Ziel. Hierher gehören also sowohl Fragen nach dem Effekt bestimmter Methoden oder pädagogischer Massnahmen als auch etwa Überlegungen zur Sinnhaftigkeit von Heimerziehung im Rahmen der Jugendhilfeangebote oder zur pädagogisch motivierten Gegenstrategie gegen soziale Stigmatisierung. Dieses Denken in übergreifenden Zusammenhängen braucht kritische Bewusstseinspotentiale, die jedoch nicht in reines "Theoretisieren" abgleiten dürfen, sondern immer die Rückbindung an die konkrete Praxis erforderlich machen: Theorie bleibt nutzlos, wo sie keine langfristigen Auswirkungen auf praktisches Handeln hat. Die Polarität zwischen "Führen" und "Wachsenlassen" erfordert vom professionellen Erzieher einen gekonnten Umgang mit den berufstypischen Dilemmata, also etwa der Zwiespalt zwischen situativem Pragmatismus und langfristigen Entwürfen und Perspektiven, die immer wieder neu zu definierende Wechselbeziehung zwischen freier Entfaltung der kindlichen Person und gesellschaftlicher Anpassung oder der Entscheidung zwischen individueller Förderung und Eingehen auf die Gruppe. Solche Dilemma-Situationen sind vor allem im Alltagsgeschehen festgesetzt, und pädagogischer Takt muss gerade hier als Einbringen von Theorie in praktische Probleme und gleichzeitig als sensible Problematisierung praktischer Situationen fungieren.

Das Handeln selbst und die Reflexion dieses Handelns beleuchten jedoch nur einen Teil des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Der andere Teil ist an die Person des Erziehers gebunden; Takt ist von diesem Gesichtspunkt aus diejenige Instanz, in der sowohl das Handeln als auch die Reflexion auf die Person bezogen wird,

weil Takt keine Austauschbarkeit der Handlungsträger zulässt. Das situative Sensorium hängt in hohem Masse von Persönlichkeitsfaktoren ab, während das fachliche Wissen über die Wirkungsweise von Personen wiederum nicht direkt in der Praxis anwendbar ist. Mehr als andere Berufsgruppen, die mit Menschen zu tun haben, ist der Heimerzieher darauf angewiesen, sich täglich den Kindern auszusetzen und sich zu exponieren, und auch unter den Pädagogen muss er sich am stärksten auf die Wechselseitigkeit von Kommunikation und Interaktion einlassen, ohne sich auf schützende Arrangements wie Frontalunterricht oder Therapeuten-Patient-Verhältnis zurückziehen zu können. Und weil der Einfluss der Kinder auf den Erzieher im alltäglichen Geschehen ebenso gross ist wie seine Wirkung auf sie, liegt seine Person offener zutage; dadurch ist er angreifbarer, hat aber auch mehr Möglichkeiten der Einwirkung. Seine Person in all ihren Äusserungsformen bekommt besonderes Gewicht und verdient daher systematische Reflexion; die Frage, was er eigentlich für ein Mensch sei, darf deshalb nicht im Privatbereich verborgen bleiben, sondern gehört zu seiner alltäglichen beruflichen Wirklichkeit. Die Bedeutung der Person wird um ein Vielfaches verstärkt durch die Teamarbeit als vorherrschende Arbeitsform, wodurch sowohl der Umgang der Erzieher miteinander als auch die Unterschiedlichkeit verschiedener Personen im gleichen pädagogischen Prozess zu einem dominierenden Dauerthema in der Jugendhilfe wird.

Die dritte Ebene des pädagogischen Taktes betont die Person des Erziehers als Filter für sein abrufbares, situatives Verhaltensrepertoire sowie für die fachliche Reflexion seines Handelns; Takt ist also auch der Umgang mit der eigenen Person als Synthese zwischen Handeln und Reflexion. Er ist überdies eine ausgesprochen alltagsbezogene Handlungsqualität, indem er pädagogisches Wissen im allgemeinen wie im biographischen Sinn anwendbar

macht und mit steigender professioneller Erfahrung das kritische Nachdenken über Handeln und Person zur ständigen Arbeitstechnik entwickeln kann. Als Reflexionsqualität soll der Takt vor Blindheit und Pseudo-Konkretheit schützen, also vor geläufigen und bequemen Alltagstheorien. Als Handlungsqualität soll er vor dem reinen Theoretisieren und vor Brüchen zwischen Theorie und Praxis bewahren; er soll die Kongruenz und Kontinuität von Wissen und Handeln garantieren und ist dafür verantwortlich, dass theoretische Ansprüche auch in der Praxis durchgesetzt werden und dass beide Bereiche nicht unvermittelt nebeneinander stehen.

Methoden.

Fachleute unterscheiden sich im allgemeinen von Laien durch die Anwendung und fachmännische Beherrschung von berufsspezifischen Methoden. Diese sollen als erprobte Verfahrensweisen einen besseren, effektiveren und gezielteren Umgang mit dem Arbeitsgegenstand garantieren, als dies dem Laien möglich wäre. Methoden haben implizit immer den Anspruch, jeden, der sie erlernt hat, in gleicher Weise für berufliche Aufgaben zu qualifizieren.

Pädagogik hat als "Arbeitsgegenstand" Kinder und Jugendliche; ihre Methoden sehen deshalb anders aus als Verfahren zur Bearbeitung von Material oder zur Gestaltung von Dienstleistungen. Von diesen Kindern aus gesehen haben professionelle Methoden vermutlich weniger Wirkung und Einfluss als der persönliche Umgangsstil; sie erleben den Erzieher als Person und nicht als rollenspezifischen Anwender einer besonderen Methode. Wenn sie jemanden mögen, werden sie das nicht wegen seiner Methode tun, umgekehrt wird einem Erzieher auch die beste Methode nichts nützen, wenn Kinder ihn ablehnen. Die Persönlichkeit des Erziehers spielt deshalb vermutlich eine weitaus grössere Rolle als seine berufsspezifischen Verfahrensweisen, und Methoden scheinen zumindest im Bereich der Alltagspädagogik niemals unabhängig von der Person des Erziehers zu funktionieren. Eine bestimmte Methode ist von daher auch noch längst keine Garantie für qualifiziertes pädagogisches Handeln.

Eine erste Betrachtung sozialpädagogischer Methode liefert ein undeutliches Bild: Vor dem 2. Weltkrieg schien es kaum fest umrissene Methoden zu geben; auch die psychoanalytische Pädagogik brauchte offenbar dort, wo sie in Alltagssituationen angewandt wurde, entweder eine soziale Konstruktion wie die Schulgemeinde (BERNFELD) oder die überstarke Intuition eines AICHHORN. Die

klassischen Methoden der Sozialarbeit - Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit - haben wesentlich zur Professionalisierung beigetragen; eine Weiterentwicklung haben sie jedoch (mit Ausnahme der Gemeinwesenarbeit) kaum erfahren, weil sie durch therapeutische Modelle und Denkweisen überlagert und teilweise vereinnahmt wurden. Diese sind, abgesehen von milieutherapeutischen Ansätzen, prinzipiell auf "Therapiestunden-Situationen" ausgerichtet, d.h. sie gehen von der Annahme aus, dass Verhalten durch die Anwendung genau definierter Verfahren in zeitlich und räumlich begrenzten Situationen geändert werden kann. Diese Grundannahme kann in der Regel von jeder therapeutischen Richtung mit entsprechenden Erfolgen belegt werden, die in vielen Fällen unbestreitbar sind und an denen die Plausibilität der jeweiligen Methode deutlich nachweisbar ist.

Solche therapeutischen Verfahren haben mit Heimerziehung zunächst wenig zu tun. Heimerziehung vollzieht sich im Alltag und nicht im Sprechzimmer. Da aber die Methodendiskussion derzeit fast ausschliesslich therapeutisch geführt wird, sind einige Bemerkungen zum Unterschied von Pädagogik und Therapie angebracht(1). Bezogen auf Heimerziehung lassen sich im Wesentlichen folgende Unterschiede feststellen:

Heimerziehung ist ein ganzheitliches Lebensfeld, in das alle nur denkbaren kindlichen Lebensäusserungen vom nächtlichen Schlaf über Konflikte in der Schule oder Delinquenz bis hin zu den täglichen, oft versteckten und verschütteten Zuwendungsbedürfnissen integriert sind. Der Heimerzieher ist deshalb für all dies zuständig und kann sich weder den Forderungen der Kinder noch denen von Umwelt und Öffentlichkeit entziehen. Seine Zielvorstellungen müssen mit denen seiner Kollegen und seiner Institution zumindest koordiniert werden. Seine Position ist die eines "Generalisten": Er muss Kinder versorgen und verwal-

ten, gleichzeitig zur Selbständigkeit und Kritikfähigkeit hinführen; er muss sich mit Schule, Freizeit und Arbeit auseinandersetzen, soll Elternarbeit und Nachbetreuung leisten, sich um die Zukunft der Kinder kümmern und gleichzeitig ihre Vergangenheit aufarbeiten. Therapie leistet sich von ihrem Ansatz her einen Spezialistenstatus. Die Psychoanalyse etwa verfolgt die Strategie, über die Bewältigung typischer frühkindlicher Konflikte ihre Patienten zu heilen und ihre Energien für die gekonntere Bewältigung von Gegenwart und Zukunft freizusetzen; die Verhaltenstherapie versucht im Gegensatz dazu, störende oder "unerwünschte" Verhaltensweisen relativ rasch an der Oberfläche des Symptoms zu beseitigen. Beide Techniken klammern den Alltag des Kindes aus; für erstere ist weder die aktuelle Situation des Kindes noch seine vordergründige Bedürfnislage ein unmittelbares Thema; für letztere existiert ausschliesslich das als "störend" definierte Verhaltenssegment ohne Berücksichtigung der Vielfalt des grossen Restes anderer Lebensäusserungen. Andere Therapieformen lassen sich in der Mitte der Bandbreite dieser beiden Extrempositionen ansiedeln. Entscheidend für den Zusammenhang mit der Heimerziehung sind die in aller Regel spezialisierten Verfahrensweisen, die die eigentliche Verantwortung für Verhaltensänderung der Sprechzimmersituation und der Methode zuschreiben, die übrige Zeit aber konsequent ausblenden.

Wo nun im Lebensfeld Heim eine entsprechende Arbeitsteilung zwischen Erziehern und Therapeuten besteht, entsteht regelmässig die fatale Situation, dass sich die Therapeuten gleichsam mit den Festtagen und kathartischen Wendungen der kindlichen Seele befassen, während sich die Erzieher mit dem mühsamen Geschäft des Reagierens, der Routine und der Banalität zu begnügen haben. Es kommt hinzu, dass bei einem solchen System der Arbeitsteilung der Erzieher von den Kindern zunehmend als fordernd, einschrän-

kend und disziplinierend erlebt werden muss, während der Therapeut sich verständnisvoll, nondirektiv und gewährend geben kann. Dies schafft nicht nur extreme Statusunterschiede zwischen Erziehern und Therapeuten, die sich u.a. in unterschiedlicher Bezahlung und Arbeitszeitordnung ausdrücken, sondern hat auch verschiedene Konsequenzen: Erzieher wissen von ihrer Ausbildung her in der Regel wenig über therapeutische Methoden, und wenn sie wissenschaftsgläubig sind, wird Therapie oft mit einem Mythos umgeben, der sich auf die vermutete Tiefe der Interaktion zwischen Kind und Therapeut bezieht und den Therapeuten zum Fachmann für besondere Schwierigkeiten macht, von dem Rezepte und Vorschläge zum Umgang mit belastenden Problemen erwartet werden. Diese Erwartung wird in vielen Heimen untermauert durch die Tätigkeit des Psychologen und Therapeuten als Praxisanleiter, Berater oder Supervisor, was ihm als institutionellem Strukturfaktor einen zweiten wichtigen Stellenwert zuzuweisen scheint. Es wäre in diesem Zusammenhang interessant, zu untersuchen, inwieweit sich selbständiges, selbstbewusstes und verantwortungsvolles Handeln bei den Erziehern im Heim seit dem verstärkten Einsatz von Psychologen und Therapeuten verändert hat. Der Ruf nach dem Psychologen scheint eine verbreitete Reaktion zu sein, die qualifiziertem pädagogischen Handeln entgegensteht. Eine weitere Konsequenz ist die Orientierung vieler Erzieher und Sozialpädagogen an therapeutischen Zusatzausbildungen, die sicherlich nicht nur durch den höheren Status und die bequemere Arbeitszeit motiviert ist. Therapeutische Methoden zielen auf Aussonderung von Problemkreisen und auf Beschränkung von Zuständigkeiten; damit ist dem (künftigen) Therapeuten die Möglichkeit gegeben, sein Arbeitsfeld und seinen Aufgabenbereich überschaubar und transparent zu halten und ein begriffliches System zu bilden, das auf eng umgrenzte Verhaltensbereiche als Fachjargon und als Alltagstheorie anwendbar ist. Seine Arbeit wird klarer und fassbarer, die Effekte seiner

Anstrengungen sind eher dokumentierbar und vermitteln ihm selbst Erfolgserlebnisse. Spezialtherapie als pädagogische Orientierung mag auch eine geheime Liebe zu schnellen Wirkungen zum Motiv haben; die Sehnsucht nach nachweisbaren Erfolgen ist für einen Gruppenerzieher durchaus verständlich, da er im erzieherischen Alltag meist lange warten muss, bis er "etwas erreicht" hat, das eindeutig auf sein Handeln zurückzuführen ist.

Nun soll keineswegs bestritten werden, dass therapeutische Methoden ihre positiven Auswirkungen haben und dass Heimkinder Therapie brauchen können. Der springende Punkt liegt in der Organisation und Integration therapeutischer Angebote im Heim: Die Arbeitsteilung zwischen "Spezialisten" und "Generalisten" ist bisher nur unbefriedigend gelöst. Die weiter oben beschriebene Milieutherapie scheint der am weitesten und gründlichsten entwickelte Ansatz zur Integration von Therapie und Pädagogik zu sein; allerdings wurde gerade hier deutlich, dass die Ansprüche und Erwartungen nur unter extremen Anforderungen an die Person des Erziehers erfüllbar sind. Wenn den Pädagogen vom Laien die Anwendung besonderer Methoden unterscheidet, dann kann damit nicht die Konzentration auf therapeutische Verfahren gemeint sein. Erziehung findet im Alltag statt, und in seiner allseitigen Zuständigkeit kann sich der Erzieher bestenfalls als "Spezialist für Alltag" definieren lassen, der mit einer umfassenden Alltagskompetenz ausgestattet ist. Das zweite Merkmal seiner methodischen Kompetenz betrifft seine Person und die Art, wie er sie in den erzieherischen Prozess einbringt. Sein Verhalten ist auch in pädagogischen Interaktionen zunächst einmal "privat" und ist deshalb grundsätzlich der Notwendigkeit ausgesetzt, laufend reflektiert zu werden(2). Wo das Alltagsverhalten von Therapeuten für die Behandlung keine Bedeutung hat oder bewusst aus dem Prozess herausgehalten wird (vgl. beispielsweise die Vermeidung privater Kontakte in psychoanalyti-

schen Therapien), spielt es beim Pädagogen eine tragende Rolle. Und weil die Interaktion mit Kindern keine einseitige soziale Verkehrsform ist, sondern auch den Pädagogen beeinflusst, können professionelle Methoden immer nur durch den Filter an seiner Person wirksam werden. Das charakteristische an Methoden ist ihre universelle Anwendbarkeit, d.h. sie sollen letztlich als Regelsysteme auch unabhängig von der Person, die sie anwendet, funktionieren. Damit werden sie aber im Grunde anonym, d.h. was in der Theorie therapeutischer Methoden wirkt, ist primär das Verfahren und das Arrangement. In der Erziehung ist es vermutlich umgekehrt; der pädagogische Bezug gilt als Grundvoraussetzung auch für professionelle Erziehungsarbeit.

Pädagogischer Bezug kann als "Engagement für die Person" (THIERSCH) verstanden werden. Der Pädagoge nimmt das Kind ernst, fühlt sich für es verantwortlich, macht sich Gedanken über es, gewährt ihm Schutz, entwickelt mit ihm eine Perspektive. Dazu gehört auch eine Aufklärung über seine eigene Situation, die Vermittlung eines Bewusstseins über die eigene Biographie und eine offene Auseinandersetzung mit Unterprivilegierung und Benachteiligung. Dieses Engagement des Erziehers greift weiter und umfassender als das des Therapeuten, eben weil es im Alltag stattfindet und sich für alles zuständig fühlen muss. Es kann andererseits nicht so gezielt vor sich gehen wie eine therapeutische Methode, die ihr Interesse auf zentrale Problembereiche fokussieren kann. Ein anderer Unterschied besteht bezüglich der Transparenz des Geschehens: Wo in therapeutischen Settings der Patient häufig nicht weiss,was mit ihm passiert, und keinerlei Anspruch auf Aufklärung über die auf ihn angewandten Methoden hat, muss in der Pädagogik Offenheit gefordert werden. Vor allem in der Heimerziehung ist Macht ein permanentes Thema, mit dem sich am besten durch Offenlegung umgehen lässt: Der Erzieher kann ehrlicherweise dem Kind nicht verheimlichen, dass er "an

ihm" Geld verdient, dass er nach Gesetzen handeln muss, dass Heimeinweisung eher nach Belegungsplänen und nicht nach Kriterien der Sympathie funktioniert und dass er sich zunächst einmal als professioneller Erzieher für es interessiert und nicht in erster Linie als wohlmeinender Mitmensch. Andererseits wird ein pädagogischer Bezug nur gelingen, wenn sich der Erzieher als Person nicht ausklammert, sondern sich bewusst als "privater Mensch" zu erkennen gibt(3), sein eigenes Alltagsverhalten nicht nur wildwüchsig geschehen lässt, sondern bewusst in den pädagogischen Bezug integriert. Er kann seine Absichten und Einschätzungen vor dem Kind nicht verbergen, "kommunikatives Aushandeln" ist eine der wichtigsten Komponenten des pädagogischen Bezugs. Wiederum im Unterschied zu therapeutischen Arrangements können hier Perspektiven und Entwürfe diskutiert werden, es wird ganz reales Probierverhalten ermöglicht, ohne dass sofort gesellschaftliche Sanktionen erfolgen und ohne dass Neuorientierungen lediglich theoretisch bleiben müssten. Das Aushandeln von Regeln ist ein Charakteristikum pädagogischen Bezugs; blosser Gehorsam bringt niemals positive Lernerfahrungen. Auch wenn Strukturierung als zentrale Vorgehensweise zwischen Führen und Wachsenlassen notwendig ist, bleibt die Aushandelbarkeit von Regeln pädagogisches Prinzip. Denn gelungener Alltag zeigt sich als "die Utopie eines Lebens, in dem Freiheitlichkeit und Demokratisierung konkretisiert sind, indem Menschen sich in sozial überschaubarem Kreis als angenommen erfahren, als kompetent zur Lösung ihrer Probleme, orientiert an einer Perspektive, für die sich Anstrengungen lohnen"(4).

Pädagogischer Bezug muss auf Seiten des Erziehers durch Belastbarkeit definiert sein. Er muss störendes Verhalten von geschädigten Kindern nicht nur aushalten, sondern auch produktiv damit umgehen; er gilt als aktueller Stellvertreter und "Prellbock" für früher erlittene Defizite und für künftige Lebensentwürfe. In dieser Rolle braucht er die Energie, das Kind trotz

massiver Schwierigkeiten nicht aufzugeben und gemeinsam an Zielen zu arbeiten, die den aktuellen Bedürfnissen des Kindes oft entgegenstehen.

Pädagogischer Bezug ist als Begriff derzeit selten in der Diskussion wiederzufinden. Er scheint durch den Begriff der "guten Beziehung zum Kind" ersetzt worden zu sein. Diese gilt im allgemeinen als unumstrittene Grundlage jeder pädagogischen Arbeit, und gerade diese Unhinterfragtheit scheint sie zu einer der gängigsten Alltagstheorien über pädagogische Methoden gemacht zu haben. Die Betonung der interpersonellen Prozesse im Erziehungsgeschehen durch den Begriff des pädagogischen Bezuges hat vor allem in der Heimerziehung häufig zu einer inflationären Verwendung der "guten Beziehung" geführt. Sprachlich kommt dies in der häufig synonymen Verwendung der Begriffe "Beziehung", "Vertrauen", "Sympathie" oder "Bindung" zum Ausdruck, wodurch eine inhaltliche Differenzierung nicht mehr möglich ist und einer unreflektierten Idealisierung des eigentlichen Inhaltes Vorschub geleistet wird. Darin liegt eine umfassende Gefahr: Die Verführung liegt nahe, den unüberschaubaren Alltag mit dem Rückzug auf die "gute Beziehung" zu kompensieren, das "Gute-Miteinander-Auskommen" auf automatisches Gewährenlassen zu beschränken, Gratifikationsmonopole und Exklusivität als Arbeitsmittel einzusetzen. Nur selten gestehen sich Erzieher offen ein, dass auch sie ein starkes Bedürfnis nach Zuwendung der Kinder haben und dass dieses Motiv hinter vielen ihrer Handlungen steckt. Dies ist nicht verwerflich, verlangt aber klare und eindeutige Bewusstseinslagen über den dahinter stehenden Sachverhalt. Nur so kann dem weitverbreiteten Trugschluss vorgebeugt werden, Kinder liebten nur den, der ihnen nur wenig Einschränkungen auferlegt, sie bei der geringsten Kleinigkeit belohnt oder sich in jeder Situation prinzipiell als verständnisvoller Gesprächspartner präsentiert. Langfristig ist das Gegenteil der Fall: Für die Weiterentwicklung von Kindern und Jugend-

lichen sind durchgestandene Konflikte und bewältigte Reibungszonen wichtig, und Bindungen sind erfahrungsgemäss nur dann belastbar, wenn sie auch problematische und kritische Phasen überstanden haben. Die weit verbreitete Auffassung, dass nur tiefgreifende Gespräche die eigentliche "Heilung" brächten, geht von einem blinden Glauben an die Macht des blossen Wortes aus; pädagogischer Bezug kann und darf nicht nur von Gesprächen leben, sondern braucht Aktivität und gemeinsame Erlebnisse - er ist das "Handeln im Vollzug".

Pädagogischer Bezug muss also nüchtern betrachtet werden. Bindung und eine gewisse Innigkeit treffen nur einen Aspekt dieses Verhältnisses; in ihm reproduzieren sich im Kleinen auch gesellschaftliche Bedingungen, die als pädagogisches Thema programmatisch das Wechselverhältnis von Anpassung und Widerstand zum Inhalt haben. Pädagogische Kompetenz zeigt sich dort, wo Zuneigung und Nähe durch Forderung und Achtung ergänzt werden, wo die ständige Auseinandersetzung um gesellschaftliche Normen stellvertretend im Schonraum und Übungsfeld zwischen Erzieher und Kind geführt wird, ohne dass die üblichen harten Sanktionen als Bedrohung im Hintergrund stehen. Probierverhalten, Regeln aushandeln und Konflikte menschlich qualifiziert durchzustehen kennzeichnen das Geschehen ebenso wie Zuwendung und Verständnis. Die Grenzen der Beziehung liegen in ihrer zeitlichen Beschränkung wie auch in der Gefahr ihrer Privatisierung, die keine professionelle Distanz mehr zulässt und damit das eigentliche Ziel, nämlich die Auflösung der Beziehung, aus den Augen verliert. Gegen Beziehungsblindheit hilft Transparenz, also die Offenlegung der Ziele und Normen des gemeinsamen Umgangs, und Reflexion als systematische Rückbindung an die Perspektive des Kindes.

Ein letzter Gesichtspunkt muss erwähnt werden, der weiter oben bereits angedeutet wurde: So wenig wie Methoden und pädago-

gischer Bezug ohne die betonte Einbeziehung der Person des Erziehers funktionierenn können, so wenig ist dies möglich ohne die Berücksichtigung der institutionellen Bedingungen. Sozialpädagogik findet in der Regel in Gruppen statt, und der Erzieher handelt selten allein, sondern meist im Kontext seines Teams. Damit potenzieren sich sowohl die Möglichkeiten als auch die Schwierigkeiten im pädagogischen Bezug; die umgebende Institution mit ihren Organisationsformen und Strukturen wirkt von der Belegung bis in die Taschengeldregelung hinein als ausgesprochen pädagogischer Faktor. Idealerweise sollte sich die Institution tatsächlich als therapeutisches Milieu verstehen, das als Gemeinwesen aufgebaut ist und Kindern wie Erziehern ein reales Lebensfeld bereitstellt, in dem sowohl Schonraum als auch Forderung und Perspektive gewährt werden. Der Anspruch auf Integration aller Beteiligten unter einer gemeinsamen, ganzheitlichen Zielsetzung ist sicherlich sehr hoch, doch ist er angesichts der zu bearbeitenden umfassenden Defizite in jedem Fall berechtigt. Für den Erzieher bedeutet dies, dass er sich mit seiner Person und seiner privaten Perspektive umso mehr auf die Institution und ihre professionelle Aufgabe einlassen muss, je schwerwiegender und dringender die Probleme der Kinder sind. Pädagogischer Bezug findet weder ausschliesslich in dyadischen Einheiten noch losgelöst von institutionellen Randbedingungen statt. Er ist so vielfältig, anfällig und chancenreich wie der Alltag, in dem er sich bewähren muss. Das Arrangement, dessen Teil er ist, bestimmt ganz wesentlich seinen Charakter und seine Handlungsmöglichkeiten; die Ausrichtung des Lebensraums "Heim" auf Belastbarkeit und Bedürfnisse(5) verlangt eine engagierte Annahme der Herausforderung nach langfristig produktiven Lösungen für die Probleme defizienter Lebensgeschichten, und dies kann weder von einzelnen Personen noch von einer bloss summativen Zusammenfassung von Erziehern geleistet werden. Auch kann die Verantwortung für die positive Weiterentwicklung der

Kinder und Jugendlichen nicht allein dem einzelnen Erzieher überlassen bleiben. Er muss im Kontext einer pädagogisch begründeten institutionellen Struktur handeln, die einen ganzheitlichen Umgang mit den anstehenden Problemen garantiert. Professionelles Handeln darf sich in einem derart schwierigen Arbeitsfeld erst dann qualifiziert nennen, wenn zwischen Kind, Erzieher und Institution Kongruenzen angestrebt werden, die erheblich mehr sind als die blosse Parallelisierung der Interessen zwischen dem "Arbeitsgegenstand Kind", dem (Lohn-)Erzieher als Profi und der Institution als Arbeitgeber.

Die Integration dieser drei Faktoren im Gemeinwesen Heim ist bestimmend für das, was pädagogischer Bezug genannt wird, denn der geforderte ganzheitliche Aspekt hebt die Bedeutung der Querverbindungen zwischen Verwaltung und Pädagogik, Ehrlichkeit der Institution und Verhaltensänderung der Kinder, zwischen Äusserlichkeiten in der materiellen Umgebung und inneren Wandlungsprozessen hervor. Für den Erzieher im Gruppendienst vollzieht sich der pädagogische Bezug in Alltagssituationen, die er sich durch strukturierende Massnahmen und Überlegungen zum Teil handhabbar gestalten kann, die er zum anderen Teil aber nicht berechnen kann. Die Gesetzmässigkeiten, nach denen pädagogischer Alltag geschieht, sind zweideutig, weil der professionelle "Alltag auf höherer Ebene" einerseits Routine, Bewusstlosigkeit, Pseudo-Konkretheit begünstigt, die die professionell geforderten, übergreifenden Ziele über den täglich zu bewältigenden Kleinigkeiten zu desavouieren drohen. Sie bieten aber andererseits auch die enorme Chance, durch ein Stück gemeinsamen Lebens Gewöhnung, Beruhigung und undramatische Bewältigung von bisher konfliktbeladenen Verhaltensbereichen zu schaffen. In der Person des Erziehers und in seinem alltäglichen Handeln liegt die Synthese von professionellen Methoden, persönlichem Vorbild und institutionellen Zielen.

Pädagogische Haltung

Als drittes Charakteristikum erzieherischer Profession muss die pädagogische Haltung gelten. Auch Laien haben zunächst eine bestimmte Haltung Kindern gegenüber: sie haben Kinder gern oder fühlen sich von ihnen gestört, sehen in ihnen ihre Zukunft oder stehen ihnen gleichgültig gegenüber. Pädagogische Haltung meint aber weitaus mehr als positive Einstellung zu Kindern und Jugendlichen oder die wohlmeinende Übertragung der Erinnerungen an die eigene Jugend auf aktuelle Fragen des "Generationenkonflikts". Auch das Motiv des Helfenwollens genügt noch nicht; was den Berufserzieher vom Laien unterscheidet, sind vornehmlich seine Zielvorstellungen und seine Reflexion über den Erziehungsprozess. Beides soll bei ihm aus einer personalen Grundrichtung abgeleitet sein, die sich einem positiven, ganzheitlichen Menschenbild und gleichzeitig einer kritischen Betrachtung gesellschaftlicher Vorgänge und Zustände verpflichtet sieht: Erziehung zielt immer auf Zukunft in individueller und sozialer Hinsicht. Insbesondere der Heimerzieher bedarf angesichts der Schädigungen der Kinder und der Notwendigkeit der Rundumbetreuung einer Reihe von Handlungsqualitäten, die ihm in Fleisch und Blut übergegangen sind und die sein tägliches Handeln bestimmen: Seine Verantwortung besteht in der permanenten Wahrnehmung der doppelten Aufgabe, Kindern und Jugendlichen zu ihrem Recht zu verhelfen und ihnen wirkungsvolle Entwicklungschancen zu eröffnen, gleichzeitig aber seine objektive Anpassungsfunktion nicht zu verleugnen. Diese ständige Gratwanderung zwischen Freiraum und Zwang braucht eine sichere Handhabung durch den Pädagogen, der in seiner Haltung diesen Grundkonflikt bereits gelöst haben muss(6). Seine Parteilichkeit als Sozialpädagoge wird ihn nötigen, sich eher auf die Seite der Benachteiligten und sozial Schwachen zu stellen und für Kinder eher als für die Erwachsenenwelt Stellung zu beziehen; allerdings kann hier auch die Gefahr dysfunktiona-

ler Haltungen entstehen, die etwa durch Kameraderie, Indoktrination oder Inkonsequenz die erzieherische Rolle untergraben.

Eine professionelle pädagogische Haltung kann sich auf verschiedenen Ebenen durchsetzen. Sie besteht allgemein auf einer Wahrung pädagogischer gegenüber fremden Interessen, ohne dabei vom Konzept der "pädagogischen Autonomie" (NOHL) auszugehen; sie versteht sich als professionelles Denkmuster, durch das pädagogische Berufsfelder, Institutionen und Verfahrensweisen weiterentwickelt werden; sie konkretisiert sich im täglichen Umgang mit Kindern und Jugendlichen und findet schliesslich ihren personalen Bezugspunkt in der Selbstreflexion des Erziehers.

Die allgemeinste Kategorie der pädagogischen Haltung - die Einklagung pädagogischer gegenüber fremder Interessen - ist im Grunde eine pointiert politische Qualität. Der Zwiespalt zwischen objektiver Anpassungsfunktion und zumindest projizierter künftiger Veränderung gesellschaftlicher Zustände ist für die Sozialpädagogik typisch. Das Bestehen auf dem Recht des Kindes gegenüber Ansprüchen von seiten der Justiz, Wirtschaft und Bürokratie dürfte bei den meisten Praktikern einstellungsmässig verankert sein. Der sozialpädagogische Berufsstand gerät damit immer wieder in gleichartige Konflikte, ob es sich um den Kampf um Spielplätze bei der Stadtplanung handelt oder um Themen wie das Zeugnisverweigerungsrecht. Pädagogische Haltung schreibt hier zwingend ein sozialpolitisches und aufklärerisches Engagement für die Belange der jungen Generation vor, die sich in Zeiten wirtschaftlicher Belastung immer weniger mit formaldemokratischen Mitteln Gehör verschaffen kann. Gesellschaftliche, staatliche und administrative Loyalitätsforderungen laufen regelmässig sozialpädagogischen Erfordernissen zuwider, und der Erzieher kann sich einen konservativen oder gleichgültigen Standpunkt nicht leisten, will er sich nicht zum Handlanger gesellschaftlicher Machtinteressen machen lassen. Ohne einen aus-

gesprochen parteilichen und deutlich markierten Standpunkt der Fortschrittlichkeit und Humanität verliert der Pädagoge sein berufliches Ethos und damit auch die Kompetenz, im Interesse und auf seiten des Kindes zu handeln.

Auch der Umgang mit der eigenen Institution ist Teil der pädagogischen Haltung. Vor allem in den Formen ganztägiger Dauerbetreuung muss er sich dem Thema "Integration des Personals in die Einrichtung" stellen, weil wesentliche Teile seiner Handlungsmöglichkeiten und seiner fachlichen Kompetenz davon abhängen, wie solidarisch und einheitlich ein pädagogisches Konzept verwirklicht werden kann. Der Rückzug etwa auf privatisierte Beziehungen zu den Kindern oder ein ständiger Stellenwechsel widersprechen somit der pädagogischen Haltung, die eine produktive Auseinandersetzung mit der Institution, ihrem Konzept und ihren Strukturen fordert. Die Bereitschaft zur Innovation ist offensichtlich Teil eines Metiers, das sich zwar bisher nicht auf eindeutige und allgemeinverbindliche professionelle Verfahrensweisen stützen kann, jedoch traditionellen und relativ starren Organisationsformen verhaftet ist - die gescheiterte Jugendhilferechtsreform ist ein deutliches Beispiel dafür.

Berufspolitisches Engagement, Bereitschaft zur Weiterbildung und entschiedene Stellungnahmen zu den drängenden Fragen des eigenen Arbeitsfeldes gehören beim Heimerzieher zur Berufswirklichkeit; Gleichgültigkeit und Resignation bringen die Heimerziehung nicht weiter, sondern nur die Phantasie und der nachdrückliche Einsatz derer, die täglich an ungesunden Strukturen oder zielloser Wurstelei leiden. Heimerziehung kann sich nur dann als Jugendhilfeangebot qualifizieren, wenn ihre Handlungsträger (und nicht nur Verbandsfunktionäre oder Heimleiter!) eine Haltung besitzen, die die Weiterentwicklung dieser Institutionsform als lohnend erachtet.

Gesellschaftskritik und Innovation kennzeichnen die "neue Fachlichkeit", deren bedenkliche Kehrseite jedoch dort beginnt, wo sich beides in anti-institutionellen Einstellungen und bestimmten Formen der Verweigerungskultur niederschlägt. Die Entwicklung von der antiautoritären Bewegung bis zur Alternativszene wurde vermutlich nicht unwesentlich von Sozialpädagogen mitgetragen, und die damit verbundenen Einstellungen und Haltungen haben sich im Erziehungsstil festgesetzt. Dies ist positiv, wo es um die strikte Ablehnung von Gewaltanwendung in der Erziehung, um Demokratisierung oder soziologische Phantasie geht. Wo damit jedoch automatisch eine "lockere" Arbeitsauffassung verbunden ist, werden solche Haltungen vom pädagogischen Standpunkt aus dysfunktional: die Missachtung des äusseren Rahmens von struktureller Ordnung, der undisziplinierte Umgang mit der Zeit, das fortwährende "Augenzudrücken" gegenüber gesellschaftlichen Forderungen entsprechen in fataler Weise der früheren Lebenswirklichkeit von Heimkindern, und das oft verwendete Argument, man müsse als fortschrittlicher Sozialpädagoge die herrschende Kultur und ihre Institutionen bekämpfen, leistet schädigenden Verhaltensweisen Vorschub. Damit wird bei Kindern und Jugendlichen der Eindruck erweckt, die Anpassung an Normen sei prinzipiell in Frage zu stellen, also Schule sei abzulehnen, Schwänzen daher nicht so schlimm; Aufräumen sei bürgerlich, Chaos daher "produktiv"; die Arbeitswirklichkeit sei repressiv, Bummelei daher verständlich. Solche oft unausgesprochenen Einstellungen sind gerade für stigmatisierte Randgruppen höchst gefährlich, weil dadurch genau jene Verhaltensweisen unterstützt werden, die die Dimensionen defizienter Sozialisation ausmachen. Was vordergründig als gesellschaftskritische Haltung interpretiert werden mag, ist in Wirklichkeit oft eine Mischung aus erzieherischer Bequemlichkeit und spontanistischem Gebaren.

So sehr sich die pädagogische Haltung gegen fremde, "unpädagogische" Tendenzen zu behaupten hat, so sehr ist sie an die Aus-

einandersetzung mit Gesellschaft gebunden. Institutionsflucht, Gegenkultur und subjektivistischer Hedonismus taugen nicht für diese Auseinandersetzung; pädagogische Haltung ist auf dieser Ebene ein Politikum und braucht politische Standpunkte.

Im direkten Umgang mit Kindern bekommt pädagogische Haltung eine neue Qualität; hier sind theoretische Erkenntnisse, Menschenbild und fachliche Ansprüche in Grundeinstellungen kristallisiert, die das praktische Handeln leiten.

Eine dieser Grundeinstellungen bezieht sich auf das prinzipielle Hinterfragen vordergründigen Verhaltens. Wo schwieriges Verhalten als Ausdruck belasteter Familienbeziehungen und als Reaktion auf ständige Enttäuschungen aufgefasst wird, verbieten sich Bestrafung und Disziplinierung als "Gegenmittel". Analytische und kausale Denkmuster sind hier unentbehrlich; die Schwierigkeit besteht im Alltag allerdings nicht so sehr in der fehlenden Erkenntnis wie in der situativen Durchsetzbarkeit der pädagogischen Reaktionen. Wo das Arrangement nämlich auf Alltag und Gruppenleben angelegt ist, ist schwieriges Verhalten immer auch zugleich eine Bedrohung der aktuellen Gruppensituation, und pädagogische Haltung drückt sich womöglich in der ständigen Suche nach einem gelungenen Verhältnis zwischen Individuum und Gruppe aus.

Das "Dahinterblicken" als Haltung liefert zunächst nur Erklärungen und Erkenntnisse und sensibilisiert auf Dauer für die Signale entstellter Bedürfnisse und Hilfeappelle. Diese pädagogische Optik bietet erst die Voraussetzung und Entscheidungsgrundlage für das konkret-praktische Handeln, in dem sich die Haltung situativ als Takt durchsetzt. Sie ist in diesem Zusammenhang auf den individuellen Einzelfall eingestellt und muss ergänzt werden durch Grundhaltungen, die auf allgemeiner Ebene eine Synthese zwischen Freiraum und Grenzensetzen, Schutz gewähren und Forderungen stellen darstellt. Und hier scheint sich

wieder ein wesentlicher Unterschied zum Laien anzudeuten: angesichts der vermuteten Grunderfahrung der Jugendhilfe-Klientel von Labilität, Unsicherheit und Wechselhaftigkeit von Bezugspersonen einerseits, angesichts der allgemeinen Wertunsicherheit und Normhinterfragung andererseits ist der Sozialpädagoge besonders darauf verpflichtet, Entschiedenheit, Standfestigkeit und Normensicherheit in seinem alltäglichen Verhalten zu praktizieren. Dabei braucht er nicht nur eine "ehrlichere Moral als die umgebende Gesellschaft" (BETTELHEIM), sondern auch das Rückgrat, seine Werte und Normen bei den Kindern konsequent zu vertreten. Unentschlossenheit und Angst vor eindeutigen Stellungnahmen macht den Erzieher zum Spielball kindlicher spontaner Willensdurchsetzung und schleift im Erleben der Kinder die Inkonsequenz und den ständigen Erfolg von Tricks als dominierende Umgangsform ein. Geschädigte Kinder brauchen Erzieher, die mit gleicher Entschiedenheit auf bestimmte Ordnungsfaktoren des Tagesablaufs bestehen wie sie für Ihr Recht auf Schutz und Selbstbestimmung eintreten; pädagogische Haltung kann sich nicht im undifferenzierten Verständnis und Akzeptieren problematischer Verhaltensweisen erschöpfen, sondern muss ihre erzieherischen Ziele im Auge behalten. Flexibilität als professionelle Erzieherqualität bedeutet in diesem Zusammenhang die Fähigkeit zur Wandelbarkeit im Konkreten bei gleichzeitiger relativer Stabilität im Abstrakten. Auch wenn es keine ewig-gültigen Werte gibt, muss der Sozialpädagoge versuchen, berufsimmanente Wertpositionen wie Humanität, Solidarität, Demokratie oder Autonomie in seinem Handeln erkennbar werden zu lassen. Dass er dabei nicht nach vorgezeichneten Schablonen vorgehen kann, versteht sich von selbst; der pädagogische Alltag ist in seiner Vielfalt chancenreich und undurchsichtig zugleich, und die weiter oben geforderten Fixpunkte sind Kristallisationen einer reflektierten und kalkulierten Struktur, innerhalb der die Gestaltung des Alltags für die Kinder erst variabel wird.

Pädagogische Haltung fordert den Erzieher als Person. Er wirkt vorbildhaft, ob er sich dessen bewusst ist oder nicht. Seine Haltung zur Welt, zu Menschen und Dingen wird von den Kindern gespürt und setzt sich beiläufig in ihren Thema-Horizont-Schemata fest; als Bezugsperson wirkt er vor allem durch seinen täglichen Umgang mit den Kindern prägend. Er muss ihnen deshalb bewusst etwas "vorleben", ohne dass er seine "Natürlichkeit" verliert und ohne dass diese "Natürlichkeit" die pädagogische Optik verliert. Dabei helfen ihm weder idealisierte Vorbildkonzepte noch Theorien zum Lernen am Modell; im Alltag wirkt er zunächst nur privat, und dies macht sich für die Kinder sowohl in Kleinigkeiten als auch in Merkmalen wie Verlässlichkeit und Glaubwürdigkeit bemerkbar. Dies ist keine Selbstverständlichkeit, denn das fortwährende Beachten von Kleinigkeiten ist anstrengend, und Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit sind Charakterzüge, die sich im Verlauf der eigenen Kindheit des Erziehers stabilisiert haben.

Die Reflexion wurde bereits mehrmals als Kennzeichen pädagogischer Haltung und als Merkmal erzieherischer Profession überhaupt dargestellt. Auch hier scheint der Pädagoge höheren Anforderungen ausgesetzt zu sein als andere Berufsgruppen; sein extremstes Gegenstück wäre der Fliessbandarbeiter, der nicht weiss, wozu und wofür er jeden Tag seine Teile produziert. Während es diesem aber theoretisch gleichgültig sein kann, was mit den Ergebnissen seiner Arbeit geschieht, ist der Pädagoge arbeitsunfähig, wenn er sich diese Frage nicht stellt, d.h. wenn er weder nach dem Sinn seines Tuns noch dessen Verlauf und Wirkung fragt. Pädagogik lebt geradezu davon, dass ihre Ziele, Methoden und Ergebnisse laufend miteinander konfrontiert werden. Wenn Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeit eine Förderung, Umorientierung und Weiterentwicklung erfahren sollen, für die der Erzieher mitverantwortlich ist, so muss dieser Erziehungsprozess kontrollierbar sein.

Diesem eher technischen Aspekt steht der persönliche gegenüber, der im Verlauf dieser Ausführungen immer wieder hervorgehoben wurde: der reflektierte und gezielte Umgang mit der eigenen Person ist eine fundamentale Notwendigkeit sozialpädagogischer Berufe. Diese hohe Forderung leitet sich aus der Tatsache ab, dass Erziehung ein Prozess der Interaktion und Kommunikation ist, in dem der Erzieher genauso berührt und verändert wird wie die Kinder und Jugendlichen. Die fortlaufende Verarbeitung beruflicher Erfahrung und deren Weiterentwicklung zu pädagogischen Grundpositionen bleibt in der erzieherischen Wirklichkeit keinesfalls auf Methoden, Techniken, Innovationen oder Fortbildungsinhalte bezogen und beschränkt, sondern berührt schon vorher den Erzieher als Person. Wenn die Annahme richtig ist, dass der grösste Teil des pädagogischen Geschehens im Alltag von privaten Handlungs- und Haltungsqualitäten geprägt ist, die weder methodisch fassbar noch systematisch registrierbar sind, dann kann die Verantwortung über diesen wichtigen Erziehungsfaktor nur auf der persönlichen Ebene angesiedelt werden, d.h. sie muss vom Erzieher selbst und von seinen Kollegen übernommen werden. Die Pseudo-Konkretheit des Erziehungsgeschäfts entsteht nicht nur aus institutionellen Strukturen, sondern ebenso aus den jeweils typischen Mechanismen, mit denen der Erzieher seinen Alltag bewältigt. Beiläufigkeit, natürliche Einstellung und Spontaneität kennzeichnen die tägliche Routine, und ob sie produktiv gewendet werden können oder in ziellose und unstrukturierte Wurstelei münden, wird entschieden durch die Art und Weise, in der über das Erziehungsgeschehen und über die darin verwickelten Personen nachgedacht wird. Die Bewusstheit über Motive der Berufswahl und des Handelns, über die Wirkungsweise von Vorurteilen, Sympathie und Antipathie kann sich nur als reflexive Instanz etablieren, wenn regelmässige gemeinsame Gespräche über persönliche Stärken und Schwächen, angemessenes und unangemessenes Erzieherverhalten stattfinden. Dazu

ist ein hohes Mass an persönlicher Offenheit nötig, und die "Höllenfahrt der Selbsterkenntnis" (THIERSCH) ist ein Bestandteil dieses kommunikativen Prozesses.

Wenn im Verlauf der vorangegangenen Kapitel verschiedentlich die Forderung erhoben wurde, der Erzieher habe sich diszipliniert zu verhalten, auf Kleinigkeiten im persönlichen wie im pädagogischen Bereich zu achten, müsse letztlich selbst "erzogen" sein (7) so trifft dies gerade auch die Selbstreflexion, denn das Erzogensein kann nicht als einmaliger und abgeschlossener Vorgang begriffen werden, sondern muss vielmehr einer dauernden Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen, Werten, Reaktionsbereitschaften und kanalisierten Handlungsweisen ausgesetzt bleiben. Die Verfahrensweisen, die dies sicherstellen können, liegen im Bereich von Teamarbeit, Fortbildung und Beratung, und institutionelle wie individuelle Perspektiven haben daran ihren verantwortlichen Anteil.

Am Beginn dieser gesamten Arbeit stand eine Vorstellung vom "idealen Erzieher". Dass ein Katalog von Eigenschaften und Charaktermerkmalen nicht aufgestellt werden kann und auch kaum sinnvoll wäre, hat die weitere Darstellung gezeigt, und seine Gelungenheit erweist sich in Situationen und interaktiven Konstellationen weitaus deutlicher als etwa in statischen Konzepten, die einem Erzieher bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zudiktieren oder vorschreiben wollen und damit Erziehungserfolge schon garantiert sehen. Andererseits meinen wir, dass bestimmte Haltungen und Weltbilder für das Arbeitsfeld Heimerziehung dysfunktional sind und dass umschreibbare Verhaltensmerkmale wie Zuverlässigkeit oder Reflexivität unabdingbare Voraussetzungen sind.

Die Dimension erzieherischer Kompetenz markieren von dieser Position aus folgerichtig eher Widersprüche und Zwiespalte, als

dass sie fertige Skalen liefern, auf denen nur der Ausprägungsgrad der entsprechenden Merkmale abgelesen zu werden braucht. In gewisser Weise sind diese Widersprüche typisch für die menschliche Existenz, denn sie bewegen sich zwischen Anpassung und Freiheit, zwischen objektiver Notwendigkeit und subjektivem Unvermögen, zwischen Anspruch und Wirklichkeit und zwischen Theorie und Praxis. Wo diese Widersprüche als pädagogische verstanden werden, dienen Transparenz und Ganzheitlichkeit, Strukturierung und Perspektive dem Versuch, produktiv mit ihnen umzugehen.

QUELLEN/ANMERKUNGEN

EINLEITUNG

(1) Beispielsweise nennt RUPRECHT verschiedene Prinzipien für wissenschaftliche Arbeiten; werden diese erfüllt, so sei der Anspruch von Wissenschaftlichkeit eingelöst: Logische Stimmigkeit; Prinzip der Kritik; Prinzip der Eindeutigkeit; Prinzip der Ordnung; Prinzip der Offenlegung der Grundannahmen; Herstellung von Öffentlichkeit; vgl. dazu RUPRECHT, H.: Die erfahrungswissenschaftliche Tradition der Erziehungswissenschaft, in THIERSCH/RUPRECHT/HERRMANN: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, München 1978, S. 117 ff.

(2) vgl. dazu den Bericht über die 3. wissenschaftliche Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft - Kommission Sozialpädagogik - in Berlin 1979; abgedruckt in: Neue Praxis, Heft 4, 1980, S. 444 ff.

KAPITEL I: ZUR BEGRÜNDUNG DER WISSENSCHAFTLICHKEIT SUBJEKTIVER PRAXIS

(1) PESTALOZZI, J.H. zit. nach ROTH, H.: Pädagogische Antropologie, Band I (Bildsamkeit und Bestimmung), Hannover 1976, 2. Aufl., S. 361

(2) SPRANGER, E.: Der geborene Erzieher, Heidelberg 1958

(3) ebenda S. 11 f.

(4) ebenda S. 36 f.

(5) ebenda S. 22

(6) ebenda S. 15

(7) ebenda S. 42

(8) ROUSSEAU, J.J.: Bekenntnisse, zit. nach GAMM, H.J.: Allgemeine Pädagogik, Reinbek 1979, S. 213 f.

(9) vgl. dazu etwa: BLINKERT, B. u.a.: Berufskrisen in der Sozialarbeit, Weinheim/Basel 1979; HELFER, J.: Die tatsächlichen Berufsvollzüge der Sozialarbeiter, Frankfurt 1971; MÜLLER-KOHLENBERG, H.: Das Berufsbild des Heimerziehers, Weinheim/Berlin 1979; SCHMIDT-TRAUB, S.: Rollenkonflikte der Heimerzieher, Weinheim 1975

(10) Eine Darstellung des "matching"-Konzepts findet sich bei HOMPESCH, R./HOMPESCH-CORNETZ, I.: Jugendkriminalität und pädagogisches Handeln, Dissertation Tübingen 1978, S. 214 ff.

(11) abgeleitet aus: KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1978, 5. Aufl., S. 132 ff.

(12) GUILFORD, J.P.: Persönlichkeit, Weinheim/Berlin/Basel 1970, 4. Aufl., S. 94

(13) ebenda

(14) vgl. HERRMANN, TH.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, Göttingen 1969, S. 164-190

(15) zusammengefasst etwa bei: LUKESCH, H.: Elterliche Erziehungsstile, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1976

(16) vgl. dazu beispielsweise: ERIKSON, E.H.: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1971, 4. Aufl., S. 262 ff.; FROMM, E.: Haben oder Sein? München 1979

(17) so z.B. GERHARD, L.: Über die richtige Scham und die falsche Angst, Giessen 1979; oder: SCHMIDBAUER, W.: Die hilflosen Helfer, Reinbek 1977

(18) WATZLAWICK, P.: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München/Zürich 1976, S. 8

(19) THIERSCH, H.: Interaktionismus und Jugendhilfe, Tübingen o.J., Typoskript, S. 38

(20) WENIGER, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1952, S. 21

(21) BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt 1976, 2. Aufl., S. 13

(22) THIERSCH, H., Typoskript o.J., S. 2

(23) vgl. etwa: WAGNER, J.: Denken und Handeln, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 88. Jg., Heft 2, 1980, S. 73 und LANGEVELD, J.M.: Einführung in die Pädagogik, Stuttgart 1963, 4. Aufl., S. 16

(24) RÖHRS, H.: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt 1964, S. 3 f.

(25) vgl. dazu: HABERMAS, J.: Theorie und Praxis, Frankfurt 1978, S. 42 ff.

(26) WENIGER, E., 1952, S. 11

(27) vgl. etwa: HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt 1979, 5. Aufl.

(28) WENIGER, E., 1952, S. 21

(29) so z.B. APEL, K.O.: Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt 1971, S. 11

(30) THIERSCH, H. in Anlehnung an DILTHEY, W., in: THIERSCH/RUPRECHT/HERRMANN. Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, München 1978, S. 56

(31) LAING, R.D.: Phämenologie der Erfahrung, Frankfurt 1979, 10. Aufl., S. 11

(32) KUPFFER, H. (Hrsg.): Einführung in die Theorie und Praxis der Heimerziehung, Heidelberg 1978, 2. Aufl., S. 31

(33) GAMM, H.J., 1979, S. 232

(34) SCHLEIERMACHER zit. nach WENIGER, E., 1952, S. 20

(35) vgl. WENIGER, E., 1952, S. 7 ff.

(36) vgl. KOSIK, K.: Dialektik des Konkreten, Frankfurt 1976, S. 15 ff.

(37) vgl. dazu die Struktur der Beispiele bei SCHÜTZ, A.: Das Problem der Relevanz, Frankfurt 1971, der das "Seil" oder die "Schlange" als Relevanzsysteme analytisch beschreibt (S. 54 ff.), ansonsten aber die Vielfalt des Alltags beiseite lässt.

(38) LEFEBVRE, H.: Zum Begriff der "Erklärung" in der politischen Ökonomie und in der Soziologie, in: SCHMIDT, A. (Hrsg.): Beiträge zur marxistischen Erkenntnistheorie, Frankfurt 1972, 4. Aufl., S. 168

(39) THIERSCH, H., Typoskript o.J., S. 2

(40) ENZENSBERGER, H.M.: Der Weg ins Freie, Frankfurt 1975, S. 114

(41) ebenda S. 115

KAPITEL II: VORVERSTÄNDNIS VON ERZIEHERPERSÖNLICHKEIT UND HANDLUNGSKOMPETENZ

(1) Das "Helfersyndrom" ist nur eine von vielen Möglichkeiten, wie Persönlichkeit im Handeln zum Ausdruck kommt; es wird zu untersuchen sein,ob die "nicht-pathogenen" Verhaltensmuster nicht von weitaus grösserer Bedeutung sind.

(2) vgl. den gleichlautenden Titel eines Aufsatzes von E. KERKHOFF (in: Sozialpädagogische Blätter, 1978, Heft 1, S. 4-7), der jedoch das Problem zu wenig eingehend und zu unpräzise beschreibt.

KAPITEL III: HALTUNG - BEZUG - TAKT ALS ZENTRALE BEGRIFFE DER REFORMPÄDAGOGIK

(1) Aus der Vielzahl der systematischen Darstellungen der reformpädagogischen Bewegung seien hier beispielhaft genannt: FLITNER, W./KUDRITZKI, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. I u. II, München/Düsseldorf 1961 und 1962; NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. I-V, Langensalza 1928-1933; eine einführende Darstellung: SCHEIBE, W.: Die Reformpädagogische Bewegung, Weinheim/Basel 1980 (Erstaufl. 1969).

(2) Die pädagogischen Tendenzen, die unter dem Begriff "Reformpädagogik" subsumiert werden, und wie sie sich in der pädagogischen Geschichtsschreibung traditionalisiert haben, umschreibt z.B. SCHONIG in vier verschiedenen Phasen: Kulturkritik - Anthropologisierung der Geschichte (der neue "Menschentyp") - Erklärung der Reformpädagogik zum "pädagogischen Erbe" - Proklamierung eines pädagogischen Nationalismus. Diese letzte "Phase" führte bei zahlreichen Wissenschaftlern zur totalen Blindheit gegenüber dem Nationalsozialismus (Vgl. SCHONIG, B.: Irrationalismus als pädagogische Tradition, Weinheim/Basel 1973, besonders S. 51 ff.; LINGELBACH, K.CH.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland, Weinheim/Berlin/Basel 1970

(3) NOHL, H.: Erziehergestalten, Göttingen 1960, 2. Auflage, S. 16 f.

(4) LIETZ zit. nach FLITNER/KUDRITZKI, Bd. I, S. 70

(5) SCHEIBE zit. nach KIRSCH, H.-CH.: Bildung im Wandel, Frankfurt 1980, S. 215

(6) vgl. KIRSCH, H.-CH., 1980, S. 214 und GOTTSCHALCH, W.:

Schülerkrisen, Reinbek 1977; stellvertretend für die Vielzahl der literarischen Beschreibungen:
WEDEKIND, F.: Frühlings Erwachen, in: ders., Werke in drei Bänden, Bd. I, S. 97 ff., Berlin (DDR) 1969;
HESSE, H.: Unterm Rad, Frankfurt 1977, 8. Aufl.;
MUSIL, R.: Die Verwirrungen des Zöglings Törleß, Reinbek 1959.

(7) Eine ganze Reihe der sog. Reformschulen nahmen das Prädikat "frei" in ihre Namensgebung auf: "Freie Schulgemeinde" (LIETZ, WYNEKEN u.a.); "Freie Waldorfschule" (STEINER). "Frei" bzw. "Freiheit" bezog sich auf verschiedene Bereiche: Freiheit für die Entfaltung der Möglichkeiten des Kindes; Freiheit für die pädagogische Arbeit des Lehrers; schliesslich Freiheit in der Unabhängigkeit von Staat und Kirche; vgl. dazu: KEY, GURLITT, OTTO u.a. in: DIETRICH, TH. (Hrsg.): Die pädagogische Bewegung "Vom Kinde aus", Klinkhardts Quellen, 1963.

(8) Die Reformpädagogen greifen hier die Forderungen der "Naturalisten" COMENIUS und - später - ROUSSEAU auf. Den Kontext dieser Wendung der Reformpädagogik ("zurück zur Natur") bildete das absolute Vertrauen in die Natur; Begriffe wie "natürliche Begabung", "natürliche Interessen", natürliche Entwicklung" usw. aktualisieren sich u.a. im Unterrichtsgeschehen: "Natürlichkeit" wird zum methodischen Instrument für Wissens- und Kompetenzerwerb.

(9) FLITNER/KUDRITZKI, Band I, S. 9

(10) NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt 1935, 2. Aufl., S. 160

(11) vgl. SCHEIBE, W., 1980, S. 65; NATORP, P.: Sozialpädagogik, Stuttgart 1920 (Erstauflage 1898).

(12) NOHL, H., 1935, S. 60

(13) ebenda

(14) ebenda S. 242

(15) ebenda S. 243

(16) ders.: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt 1949, S. 280

(17) MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation, München 1973, S. 24 f.

(18) FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1950, 2. Auflage, S. 42

(19) MOLLENHAUER, K., 1973, S. 25 f.

(20) LAGARDE zit. nach SCHEIBE, W., 1980, S. 19; SCHEIBE würdigt in einem längeren Abschnitt die verschiedenen Motive der Bildungskritik im ausgehenden 19. Jahrhundert; ebenda S. 5 - 23.

(21) NOHL, H., 1949, S. 16

(22) ebenda S. 129

(23) ebenda S. 179

(24) ders., 1935, S. 54

(25) ders.: Die sittlichen Grunderfahrungen, Frankfurt 1939, S. 134

(26) NOHL, H.: Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik, Kleine pädagogische Texte, Band 35, Weinheim 1965, S. 19

(27) NATORP, P., 1920, S. 107 ff.

(28) MEISSNER, E.: Asketische Erziehung - Hermann Lietz und seine Pädagogik - Ein Versuch kritischer Überprüfung, Weinheim 1965, S. 45

(28) NOHL zit. nach SCHONIG, B., 1973, S. 59

(30) NOHL, H., 1935, S. 126 ff.

(31) ebenda S. 126 - 140

(32) DILTHEY, W.: Schriften zur Pädagogik; besorgt von H.H. GROOTHOFF und U. HERRMANN, Paderborn 1971, S. 50 f.

(33) FLITNER konstatiert im Zusammenhang mit der Beschreibung der Jugendbewegung, dass sich ein "neuer Erziehertyp" entwickelt habe, ohne jedoch Näheres auszuführen; vgl. dazu: FLITNER/KUDRITZKI, 1961, Band 1, S. 33.

(34) NOHL, H., 1960, S. 79 ff.

(35) HERRMANN, G.: Die sozialpädagogische Bewegung der Zwanziger Jahre, Weinheim/Berlin 1956, S. 22

(36) WILKER, K.: Der Lindenhof - Werden und Wollen, Heilbrunn 1921a, S. 140

(37) LIETZ, H.: Die Deutsche Nationalschule, Veckenstedt 1920, S. 6

(38) ebenda S. 68

(39) HERRMANN, W.: Das Hamburgische Jugendgefängnis Hahnöfersand, Hamburgische Schriften zur gesamten Strafrechtswissenschaft; Hrsg. M. LIEPMANN, Hamburg 1923, S. 34 f.

(40) WYNEKEN, G. zit. nach PANTER, U.: Gustav Wyneken - Leben und Werk, Weinheim 1960, S. 65.

(41) ebenda

(42) WYNEKEN, G. zit. nach GEISSLER, E.E.: Der Gedanke der Jugend bei Gustav Wyneken, Fankfurt/Berlin/Bonn 1963, S. 78.

(43) Beispielsweise argumentiert LITT vehement gegen die Führer-Ideologie: "Gerade die besondere Fassung des Führungsanspruchs also (...) ist mit dem tieferen Sinn des Er-

ziehungsgedankens am wenigsten verträglich."(LITT, T.: Führen oder Wachsenlassen, Stuttgart 1965, S. 25); ähnlich kritisiert auch BUBER, M.: Reden über Erziehung, Heidelberg 1953, bes. S. 29 ff. Auch BERNFELD, dessen Kritik fast selbstredend ist, unterliegt dem eigentümlichen Führerkult; er liess sich sozusagen von WYNEKEN inspirieren; vgl. dazu: BERNFELD, S.: Antiautoritäre Erzieheung und Psychoanalyse, Band 1-3; herausgegeben von WERDER/WOLFF, Darmstadt 1969, besonders S. 322 ff.

(44) PETERSEN, P.: Führungslehre des Unterrichts, Weinheim 1969, (Erstaufl. 1937), S. 164.

(45) HERRMANN, W., 1923, S. 36

(46) ALY, G.: 'Wofür wirst du eigentlich bezahlt?', Berlin 1980, S. 7

(47) Versuche zur Konstruktion von "Typenlehren" des Erziehers bzw. Lehrers wurden verschiedentlich unternommen. SPRANGER charakterisiert den "idealen Erzieher" als Verbindung aus dem sozialen und religiösen Typ (er benennt sechs Grundtypen: religiöse, theoretisch-wissenschaftliche, soziale, künstlerische, machtpolitische und wirtschaftliche Typen); vgl. dazu SPRANGER, E.: Lebensformen, Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit, Halle 1921. SPRANGER's Gedanken aufnehmend hat sich CASELMANN mit der Entwicklung einer Typologie beschäftigt und bezog dies primär auf die Lehrerpersönlichkeit; vgl. CASELMANN, CHR.: Wesensformen des Lehrers, Stuttgart 1949.

(48) SPRANGER, E.: Der geborene Erzieher, Heidelberg 1958, S. 36 f.

(49) ebenda S. 42

(50) ebenda S. 11

(51) ebenda S. 22

(52) ebenda S. 69

(53) MEISSNER, E., 1965, S. 51 f.

(54) SEYFERT, R.: Die Unterrichtslektion als Kunstform, Leipzig 1933, 6. Auflage, S. 62 f.

(55) ebenda S. 3

(56) ebenda S. 3 und S. 62

(57) LIETZ, H.: Schulreform durch Neugründung - Ausgewählte pädagogische Schriften; besorgt von R. LASSAHN, Paderborn 1970, S. 105

(58) ebenda S. 115

(59) Wie einige andere sog. "grossen" Pädagogen (z.B. PESTALOZZI) konnte auch LIETZ selbst die Erwartungen, welche er an einen Erzieher stellte, nicht erfüllen und verhielt sich wenig vorbildhaft. Zeitgenossen und ehemalige Mitarbeiter charakterisierten ihn u.a. so: "Lietz hat (...) wie ein absoluter Herrscher über der Schar seiner Mitarbeiter gethront und sich despotischer Launen nicht immer entschlagen." (MEISSNER, E.: Hermann Lietz - Kein Nachruf, 1920; in: KUTZER, E.: Hermann Lietz - Zeugnisse seiner Zeitgenossen, Stuttgart 1968, S. 25).

(60) KERSCHENSTEINER, G.: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, Leipzig/Berlin 1921, S. 52 ff.

(61) NOHL, H., 1935, S. 192 ff.

(62) ebenda S. 193

(63) ebenda S. 194

(64) TRIESCHMAN/WHITTAKER/BRENDTRO: Erziehung im therapeutischen Milieu, Freiburg 1978, 3. Auflage, S. 248; Original:

"The other 23 Hours", Aldine Publishing Company, Chicago 1969

(65) Zahlreiche Pädagogen haben sich mit der Erzieher-Zögling-Interaktion unterschiedlich akzentuierend beschäftigt: SALZMANN, ROUSSEAU, PESTALOZZI, HERBART, SCHLEIERMACHER, DILTHEY und NOHL.

(66) DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften, Band IX ("Pädagogik"), Leipzig/Berlin 1934, S. 190

(67) ebenda S. 199

(68) ebenda

(69) ebenda S. 201

(70) BARTELS, K.: Die Pädagogik Herman Nohls in ihrem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys zur heutigen Erziehungswissenschaft, Weinheim/Berlin 1968, S. 168 ff.

(71) Auf mehrere Rezeptionen der DILTHEY'schen Theorie sei hingewiesen: BOLLNOW, O.F.: Diltheys Pädagogik; in: Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung, IX. Jg. (1933), Heft 4; JOERDEN, R.: Wilhelm Dilthey und die geisteswissenschaftliche Pädagogik; in: Führende Erzieher, Langensalza o.J.; WENIGER, E.: Wilhelm Diltheys Pädagogische Schriften; in: Die Erziehung, 10. Jg. (1933), S. 25-34. Vgl. dazu auch U. HERRMANN's Bemerkungen zur einseitigen Interpretation des DILTHEY'schen Ansatzes, der weitgehend den Fortlauf der geisteswissenschaftlichen Pädagogik der NOHL-Schule beeinflusste; in: HERRMANN, U.: Die Pädagogik Wilhelm Diltheys, Göttingen 1971, S. 180 f.

(72) Eine systematische Rezeption der pädagogischen Theorie kann hier nicht erfolgen. Es sollten vielmehr nur eine der Grundlinien der geisteswissenschaftlichen Pädagogik DILTHEY's angerissen sein. Ausführlich hat dies bearbeitet:

HERRMANN, U., 1971, bes. S. 97 ff.; eine vergleichende Deskription und Analyse der DILTHEY'schen und NOHL'schen Theorie legt vor: BARTELS, K., 1968, bes. S. 185 ff.

(73) NOHL, H., 1935, S. 136

(74) ders., 1949, S. 282

(75) DILTHEY's Einfluss auf NOHL's Theorie des pädagogischen Bezuges ist nicht von der Hand zu weisen; allerdings erhielt er starke Anregungen durch die Gedanken von PESTALOZZI, BUBER und des DILTHEY-Schülers FRISCHEISEN-KÖHLER. NOHL erinnert an PESTALOZZI, von dem er glaubt, dass dieser über die Bedeutung der Erzieher-Zögling-Interaktion als einer der ersten nachgedacht habe; vgl. NOHL, H., 1960, S. 21.

(76) WYNEKEN, G.: Schule und Jugendkultur, Jena 1919a; ders.: Der Kampf für die Jugend, Jena 1919b (Sammelband)

(77) NOHL, H.: Pädagogische Aufsätze, Langensalza/Berlin/Leipzig, 2. verm. Aufl., Jena 1929, S. 111

(78) ebenda S. 119 f.

(79) ders., 1935, S. 149

(80) PESTALOZZI, J.H.: Pestalozzi über seine Arbeit in Stanz ("Stanzer Brief"); in: Pestalozzi über die Anstalt in Stanz, Kleine Pädagogische Texte, Heft 6, Weinheim 1962, 6. Aufl.

(81) ders.: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Bad Heilbrunn 1974, 3. Aufl.

(82) NOHL, H., 1935, S. 128 f.

(83) ebenda S. 129

(84) ebenda S. 136 f., 190 ff.

(85) ebenda S. 137

(86) ders., 1949, S. 154

(87) GAMM, H.J.: Allgemeine Pädagogik, Reinbek 1979, S. 221

(88) KLAFKI zit. bei BARTELS, K., 1968, S. 193 ff.; BARTELS referiert sehr ausführlich und systematisch die verschiedenen Positionen der Kritik an dem Konzept des pädagogischen Bezuges von NOHL (ebenda S. 191 ff.).

(89) THIERSCH, H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Tübingen 1981, (Typoskript), S. 24

(90) Mut zur Erziehung, Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978, Stuttgart 1978

(91) WENIGER, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1952, S. 21

(92) HERRMANN, G., 1956, S. 22

(93) PETERSEN, P., 1969, S. 127

(94) WILKER, K., 1921a, S. 4

(95) ders.: Fürsorgeerziehung als Lebensschulung - Ein Aufruf zur Tat, Berlin 1921b, S. 25

(96) vgl. HERRMANN, G., 1956, S. 22 ff.

(97) vgl. ROGERS, C.R.: Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart 1976, S. 183 ff.

(98) ders.: Die nicht-direktive Beratung, München 1972, S. 119

(99) COHN, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1975, S. 120

(100) ebenda

(101) Eine systematische Kritik am ROGERS'schen Konzept leistet u.a. M. WIMMER, in: NAGEL/SEIFERT (Hrsg.): Inflation der Therapieformen, Reinbek 1979, S. 133 ff.

(102) WILKER, K., 1921a, S. 53

(103) LIETZ, H., 1920, S. 6

(104) NOHL, H., 1965, S. 15

(105) ders., 1935, S. 171 f.

(106) FLITNER zit. nach OTT, E.H.: Grundzüge der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik in Deutschland, Göppingen 1971, S. 92

(107) ROGERS, C.R.: Die klientenbezogene Gesprächspsychotherapie, München 1973, S. 52

(108) ebenda S. 78

(109) THIERSCH, H.: Kritik und Handeln - Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik, Neuwied 1977, S. 116 f.

(110) ebenda S. 117

(111) HALMOS zit. bei THIERSCH, H., 1977, S. 117

(112) MÜLLER, B.: Profi oder Sympathisant, in: Sozialmagazin, März 1978, S. 39

(113) LIETZ, H.: Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Berlin 1897, S. 122

(114) WILKER zit. nach FLITNER/KUDRITZKI, 1961, Band II, S. 139

(115) WILKER zit. nach HERRMANN, G., 1956, S. 43

(116) WILKER, K., 1921a, S. 92 f.

(117) vgl. dazu ALY, G., 1980, S. 7

(118) FREIRE, P.: Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1972, 2. Aufl., S. 45

(119) ROGERS/ROSENBERG: Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit, Stuttgart 1980, S. 79. In älteren Veröffentlichungen redet ROGERS vom "Zustand der Empathie" und lässt sie als etwas Statisches erscheinen; vgl. ROGERS, C.R., 1973, S. 44.

(120) Valenzen werden in der feldtheoretischen Diskussion in + positiv, - negativ und $\pm$ ambivalent klassifiziert. M. HEGE hat in "Engagierter Dialog" dies für die Einzelfallhilfe erweiternd interpretiert und auf Sozialarbeiter-Klienten-Beziehungen angewendet; vgl. HEGE, M.: Engagierter Dialog, München/Basel 1974, S. 106 ff.

(121) NOHL, H., 1965, S. 15

(122) MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1974, S. 123

(123) ebenda S. 125

(124) REDLICH, E.E.: Lietz, 1920, in: KUTZER, E., 1968, S. 51

(125) HERRMANN, W., 1923, S. 62 ff.

(126) ROGERS/ROSENBERG, 1980, S. 79

(127) NOHL zit. nach OTT, E.H., 1971, S. 126

(128) PETERSEN, P., 1969, S. 126

(129) ROGERS, C.R., 1976, S. 47

(130) ebenda S. 48

(131) ebenda S. 276

(132) ROGERS, C.R.: Lernen in Freiheit, München 1974, S. 220

(133) THIERSCH, H., 1977, S. 128

(134) PETERSEN, P., 1969, S. 229

(135) THIERSCH, H., 1981, S. 25

(136) KORCZAK, J.: Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen 1978, S. 180

(137) THIERSCH, H., 1981, S. 30

(138) NOHL, H., 1949, S. 143

(139) PETERSEN, P., 1969, S. 73

(140) LITT, TH., 1965, S. 81 f.

(141) GEHEEB zit. nach FLITNER/KUDRITZKI, 1961, Band 1, S. 88 f.

(142) NOHL, H., 1949, S. 48

(143) WENIGER, E., 1952, S. 82

(144) ebenda S. 82 f.

(145) BRAUNMÜHL v., E.: Antipädagogik - Studien zur Abschaffung der Erziehung, Weinheim/Basel 1976; bes. S. 202 ff.; mit ähnlicher Intention, allerdings aus psychoanalytischer Perspektive: MILLER, A.: Am Anfang war Erziehung, Frankfurt 1980; bes. S. 113 ff.

(146) PETERSEN, P., 1969, S. 75

(147) THIERSCH, H., 1981, S. 23

(148) SPECHT/THIERSCH: Polizei und Sozialarbeit - aus sozialpädagogischer Sicht; Sonderdruck aus: Polizei und Sozialarbeit, hrsg. von A. KREUZER und M. PLATE, Wiesbaden 1981, S. 29

(149) vgl. dazu die Ausführungen zum pädagogischen Bezug

(150) vgl. LIETZ, H., 1920, S. 71

(151) HERRMANN/BONDY, 1923, S. 68

(152) ebenda S. 69

(153) ebenda S. 81

(154) ebenda S. 67

(155) THIERSCH, H., 1977, S. 119

(156) WYNEKEN, G. zit. nach PANTER, U., 1960, S. 64

(157) ebenda S. 64 f.

(158) LIETZ, H.: Lebenserinnerungen - Von Leben und Arbeit eines deutschen Erziehers, Veckenstedt o.J. (1920), S. 262

Das Konzept der Schulgemeinde scheint am deutlichsten bei WYNEKEN und GEHEEB ausgearbeitet zu sein, wobei die Motive beider sehr unterschiedlich waren. WYNEKEN's Ansatz ist zweifach: Pflege und Entwicklung einer Kultur (Jugendkultur); Emanzipation der Jugend mit Alleinverantwortlichkeit für alle Belange des Lebens. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf, als Idee einer "Insel der Jugend" und dem Ziel der Erschaffung einer Eigenwelt der Erziehung als Ort der Jugendkultur. (Vgl. WYNEKEN, G.: Wickersdorf, Lauenburg, 1922; Jena 1919a und 1919b). Erwähnenswert erscheinen die systematischen Arbeiten von PANTER, U., 1960 und GEISSLER, E.E., 1963. GEHEEB versuchte mit der Odenwaldschule die Idee einer "Schule der Menschheit" zu verwirklichen. Anregungen erfuhr er durch die Klassik und Antike; starke Impulse erhielt er durch die Gedanken von FICHTE und GOETHE. Ende des Schuljahres 1933/34 gab GEHEEB die Leitung der Odenwaldschule auf und emigrierte in die Schweiz, wo er unter anderen Vorzeichen die "Ecole D'Humanité" gründete. Die Auseinandersetzung mit GEHEEB ist dadurch besonders erschwert, dass es von ihm so gut wie keine systematische Darstellung seiner Gedanken gibt. W. SCHÄFER versucht u. a. mit der Schriftenreihe über die Odenwaldschule GEHEEB's Gedanken allgemein zugänglich zu machen. (Vgl. dazu SCHÄFER, W.: Die Odenwaldschule 1910 - 1960, (Schriftenreihe der Odenwaldschule, Oberhambach/Heppenheim, 1960).

In einer bemerkenswerten Arbeit vergleicht M. HOHMANN die pädagogischen Konstrukte von WYNEKEN und GEHEEB unter Einbeziehung von FICHTE's "Erziehungsstaat" und GOETHE's "Pädagogische Provinz". Er charakterisiert dabei die Modelle von FICHTE und WYNEKEN als "isolierende" Typen und die von GOETHE und GEHEEB als "intergrierende" Typen. Diese Unterscheidungen lassen Vergleiche zu E. BLOCH's Un-

terscheidung von Utopien sozialer Ordnung und Utopien sozialer Freiheit zu (vgl. BLOCH, E.: Freiheit und Ordnung - Abriß der Sozialutopien, New York 1946, S. 62 ff.). Vgl. zum letzten Abschnitt: HOHMANN, M.: Die Pädagogische Insel, Ratingen 1966, bes. S. 121 ff. BERNFELD nahm die Gedanken der Schulgemeinde von WYNEKEN auf und konzipierte das Kinderheim Baumgarten. Die anfängliche Idee, täglich "Vollversammlungen" einzuberufen, wurde dann später aufgegeben und durch die Institution "Schülerausschuss" abgelöst. Die gemeinsam erarbeiteten Regeln und Ordnungen wurden Gesetze genannt, die im Speisesaal angeschlagen wurden. Für jedes Gesetz wurden Ordner gewählt, die auf die Einhaltung zu achten hatten. (Vgl. BERNFELD, S., 1969, S. 121 ff.)
Der Gedanke der Schulgemeinde ist in einer Vielzahl von Versuchen und Modellen aufgenommen worden: z.B. in der Bielefelder Laborschule (v. HENTIG, H.: Sozialpathologie der Schule, in: Was ist eine humane Schule? München/ WIEN 1976; Bielefelder Lehrergruppe: Schule kann anders sein, Reinbek 1979); in der anthroposophischen Hibernia-Schule in Wanne-Eickel (RIST/SCHNEIDER: Die Hibernia-Schule, Reinbek 1977); in Padre Silvas Kinderrepublik Bemposta (MÖBIUS, E.: Die Kinderrepublik - Bemposta und die Muchachos, Reinbek 1973); in der Schülerschule von Don Lorenzo Milani (Scuola di Barbina, Die Schülerschule, Brief an eine Lehrerin, Berlin 1980).

(160) SCHÄFER, W., 1960, S. 4

(161) HUGUENIN, E.: Die Schulgemeinde (1926); in: DIETRICH, TH. (Hrsg.): Die Landerziehungsheimbewegung, Bad Heilbrunn 1967, S. 105 ff.

(162) NOHL, H., 1949, S. 142

(163) vgl. dazu FREIRE, P., 1973, S. 71 ff.

(164) Das Konzept des Kameradschaftsgerichts scheint am eindrücklichsten bei BERNFELD und KORCZAK aufgenommen (vgl. dazu auch die Ausführungen zu MAKARENKO in dieser Arbeit). Das Kameradschaftsgericht bei KORCZAK umfasste verschiedene "Organe": Die Richter, den Rat des Gerichts und den Sekretär; alle waren an das Gesetzbuch des Kameradschaftsgerichts gebunden. Als Publikationsorgan wurde die "Gerichtszeitung" herausgegeben. (Vgl. dazu die differenzierten Beschreibungen mit entsprechenden "Fallberichten"; KORCZAK, J., 1978, S. 304 ff.). Im Kinderheim Baumgarten wurden bei Verstössen gegen die Ordnungen und Gesetze "Gerichtsverhandlungen" einberufen. Die "Angeklagten" wurden nach einem differenzierten Sanktionssystem "bestraft". (Vgl. BERNFELD, S., 1969, S. 133 f.).

(165) WILKER, K., 1921a, S. 50

(166) HERRMANN/BONDY, 1923, S. 72

(167) ebenda S. 73 f.

(168) WILKER, K., 1921a, S. 50; in Wickersdorf wurden die Jungen in Kameradschaften organisiert, die ihre Führer frei wählten; vgl. dazu: WYNEKEN, G.: Eros, Lauenburg 1921, S. 32 ff.

(169) WILKER, K., 1921a, S. 54;
Im Lindenhof fand das Sanktionssystem in folgenden Strafparagraphen ihren Niederschlag:

A. Eigentliche Strafen

§ 1. Verweis

§ 2. Abwaschen (Werktags Abends und Sonntags Mittags und zum Vesper) auf die Dauer von 1-4 Wochen.

§ 3. Ausschluß von besonderen Veranstaltungen. Dauer 2-4 Monate.

§ 4. Verlust der Haare.

§ 5. Bettruhe. Dauer 3-7 Tage.

§ 6. Paketsperre. Dauer 1-3 Monate.

§ 7. Besuchssperre. Dauer 1-3 Monate.

§ 8. Urlaubssperre. Dauer 1-3 Monate.

B. Zusatzstrafen

§ 9. Stellung unter Aufsicht.

§ 10. Deckung des Schadens aus vorhandenem Sparguthaben oder sonstigem Eigentum.

§ 11. Entfernung aus besonderen Ämtern.

C. Strafausschließungsgrund

§ 12. Ist jemand für sein Tun nach ärztlichem Gutachten nicht verantwortlich zu machen, so geht er straffrei aus.

(in: WILKER, K., 1921a, S. 55)

(170) LIETZ, H.: Der Gründungsaufruf von 1898; in: DIETRICH, TH., 1967, S. 15

(171) ebenda S. 15 f.

(172) Der Tageslauf in den Landerziehungsheimen war durch den sog. Tagewerkplan differenziert strukturiert. In "Emlohstobba" entwirft LIETZ einen Tagewerkplan nach abbotsholmischem Muster (Winterhalbjahr); in: LIETZ, H., 1897, S. 192:

7.00 Aufstehen
7.15 Lauf
7.30 Kapelle
7.45 1. Frühstück
8.05 Schlafzimmer-Parade
8.15 Musikpraxis
8.30 - 9.15 Zwei Lektionen aus dem sprachlich-
9.30 - 10.15 geschichtlichen Gebiet.
10.15 - 10.45 2. Frühstück; Spiel; Freiübungen
10.45 - 11.30 Zwei Lektionen aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiet (von die-

11.45 - 12.25 sen eine oft im Freien).
12.30 - 1.00 Singen
1.00 Mittag
1.30 - 1.45 Musikalischer oder dichterischer Vortrag
1.45 - 2.00 Umziehen für Handarbeit
2.00 - 3.00 Zeichnen, bzw. Arbeit in der Werkstätte
3.00 - 4.00 Gartenarbeit, landwirtschaftliche Arbeit, bzw. Spiel, Fechten, Lauf.
4.00 - 4.30 Baden, Umziehen
4.30 - 5.10 Zwei Lektionen an 3 Tagen sprachlich-geschichtlicher Art; an 2 Tagen naturwissenschaftlich-mathematischer Art.
5.20 - 6.00
6.00 Abendessen
6.30 - 7.30 Musik (Instrumental)
7.30 - 8.30 Wiederholungsstunde
Einmal in der Woche: Boxen, Ringen.
8.30 Nachtessen
8.45 Schlußkapelle
9.00 Zu Bett

Vgl. auch LIETZ, H.: Der Tages- und Wochenplan (1906); in DIETRICH, TH., 1967, S. 20 f. Dort stellt LIETZ die verschiedenen Zeiteinteilungen in den Landerziehungsheimen einander gegenüber.

(173) LIETZ, H.: Ein Tag in Ilsenburg; in: DIETRICH, TH., 1967, S. 22. Das "Präfektensystem" hat LIETZ aus den Erfahrungen in der "New-School-Abbotholme" übernommen; vgl. LIETZ, H., 1897, S. 72.

(174) WILKER, K., 1921a, S. 60

(175) LIETZ, H., 1910, S. 5 f.

(176) Vgl. dazu: Deutsche Landerziehungsheime - Schulen in freier Trägerschaft; Informationsschrift der Geschäftsstelle, Berlin o.J.; auch TEUSCHER, U.: "Dasein" ist die praktische Maxime des Erziehers in der Wohnschule; Schelklingen o.J. (Typoskript); 'Urspringnachrichten 1980': Urspringschule 2. Mai 1930 - 1980, Schelklingen 1980.

(177) GEHEEB, P.: Rede zur Eröffnung der Odenwaldschule - gehalten am 14. April 1910, in: DIETRICH, TH., 1967, S. 98

(178) Die Arbeitsschule wurde am meisten von KERSCHENSTEINER und GAUDIG entwickelt und konzipiert. KERSCHENSTEINER wendete sich vorallem gegen die Überbetonung des "Wachsenlassens" und nannte seine Schule "Die Schule der Zukunft". (Begriff der Arbeitsschule, München 1953, 10. Auflage) GAUDIG war Gründer und Repräsentant einer eigenen Richtung der Arbeitsschule. Das Prinzip der freien geistigen Tätigkeit steht bei ihm im Vordergrund. (Arbeitsschule in Idee und Gestaltung, Heidelberg 1951, 3. Auflage).

(179) LIETZ, H.: Die drei ersten Deutschen Land-Erziehungsheime; Veckenstedt 1918, 1. Auflage, S. 34

(180) WYNEKEN, G. im Sammelband von PORGER, G.: Neue Schulreformen und Versuchsschulen, Bielefeld/Leipzig 1925, S. 19

(181) THIERSCH, H., 1981, S. 34 f.

(182) LIETZ, H., 1910, S. 7

(183) GEBHARD, J. zit. nach HERRMANN, G., 1956, S. 58

(184) LIETZ, H., 1897, S. 32

(185) ebenda S. 33

(186) vgl. ders.: Eine Sonntagmorgenstunde in der Kapelle (1909); in: DIETRICH, TH., 1967, S. 38 ff.

(187) LIETZ, H., o.J. (1920), S. 145 ff.

(188) SPÄTH/JAUSS: Eine Radtour! Und das soll Sozialarbeit sein? in: Sozialmagazin, Mai 1981, S. 16

(189) ebenda S. 17

(190) Verschiedene Autoren nennen VOLTAIRE als den ersten in der Geschichte, der den Begriff Takt (Tactus) verwendet hat. (Vgl. dazu BLOCHMANN, E.: Der pädagogische Takt, in: Die Sammlung, 5. Jg., 1950, S. 713; MUTH, J.: Pädagogischer Takt, Heidelberg 1967, 2. Aufl., S. 7; IPFLING, H.-J.: Über den Takt im pädagogischen Bezug, in: Pädagogische Rundschau, 1966, S. 551.

(191) THIERSCH/RUPRECHT/HERRMANN: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, München 1978, S. 102

(192) HERBART, J.H.: Pädagogische Schriften; hrsg. von W. ASMUS; Band 1 (Kleinere pädagogische Schriften); Düsseldorf/München 1964, S. 124

(193) ebenda

(194) ebenda S. 124 f.

(195) ebenda S. 125

(196) ebenda

(197) HERBART, J.H.: Sämtliche Werke, hrsg. von K. KEHRBACH; Langensalza 1887, S. 39 (Neudruck Aalen 1964).

(198) ders., 1964, S. 126

(199) B. BUNO zit. nach MUTH, J., 1967, S. 8

(200) GRIMM und PEKRUN zit. nach MUTH, J., 1967, S. 15

(201) KANT, I.: Werke in 9 Bänden; Akademie - Textausgabe; Band 5 (Kritik der praktischen Vernunft - Kritik der Urtheilskraft); Berlin 1968, S. 169

(202) SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften; hrsg. von E. WENIGER; Band 1 (Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826); Düsseldorf/München 1957, S. 434

(203) THIERSCH u.a., 1978, S. 37

(204) NOHL, H., 1960, S. 83

(205) BLOCHMANN, E., 1950, S. 717

(206) ebenda S. 718

(207) NOHL, H., 1960, S. 83

(208) BLOCHMANN, E., 1950, S. 713

(209) WITTMANN, J.: Theorie und Praxis eines analytischen Unterrichts in Grundschule und Hilfschule, Kiel 1929, S. 64

(210) SEYFERT, R., 1933, S. 7

(211) KERSCHENSTEINER, G., 1921, S. 54

(212) THIERSCH, H., 1981, S. 28 f.

(213) FLITNER, W.: Die neue Fassung der methodischen Frage; in: Die Erziehung, 1930, 5. Jg., S. 135

(214) ebenda S. 134

(215) THIERSCH, H., 1977, S. 123

(216) HERBART, J.H., 1964, S. 126 f.

(217) ebenda S. 127

(218) ebenda

(219) ebenda S. 129

(220) ebenda S. 128

(221) BRECHT, B.: Geschichten, Frankfurt 1977, S. 176

(222) Stichwort Takt; bearbeitet von W. SCHOHAUS; in: Lexikon der Pädagogik, Bern 1951, Band 2, S. 744 b.

(223) SEYFERT, R., 1933, S. 2

(224) SCHWERDT, TH.: Kritische Didaktik in Unterrichtsbeispielen, Schöningh (o.O.) 1955, 11. Aufl., S. 15

(225) Lexikon der Pädagogik; Hrsg.: ROLOFF, E.M.; Freiburg 1917, Band 5, Sp. 28 ff.

(226) IPFLING, H.-J., 1966, S. 555

(227) BLOCHMANN, E.: Die Sitte und der pädagogische Takt; in: Die Sammlung, 1951, 6. Jg., S. 590

(228) E. SCHOLZ zit. nach IPFLING, H.-J., 1966, S. 560

(229) KERSCHENSTEINER, G., 1921, S. 68

(230) ebenda S. 54

(231) NATORP, P.: Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen; hrsg. von W. FISCHER und J. RUHLOFF, Paderborn 1964, S. 11

(232) BLOCHMANN, E., 1950, S. 720

(233) BERNFELD, S., 1969, S. 113

(234) ebenda S. 189

(235) ebenda S. 411

(236) WENIGER, E., 1952, S. 40

(237) ebenda S. 41

(238) WENIGER's Konzept einer eigenständigen hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik kann im Kontext dieser Arbeit nicht diskutiert und kritisiert werden. Eine kritische Würdigung leistet: THIERSCH u.a., 1978, S. 58 ff. und 1981, S. 35 ff.

(239) WENIGER, E., 1952, S. 16

(240) ebenda S. 12

(241) ebenda S. 16

(242) ebenda S. 17

(243) ebenda S. 18

(244) ebenda S. 19

(245) ebenda S. 21

(246) ebenda

(247) LITT wendet sich eindringlich gegen den Anspruch der pädagogischen Autonomie. Die Vernachlässigung der Bedingungen ("überpersönlichen Mächte"), denen das pädagogische Verhältnis unterliegt, führe ebenso in eine Art Begrenztheit wie die Verabsolutierung des pädagogischen Verhältnisses selbst. "Weil das pädagogische Handeln so untrennbar mit der Relation von (...) Erzieher und Zögling verbunden ist, darum ist in der Ausbildung der Theorie nicht ausgeblieben, daß sie weithin zu einer Einseitigkeit entwickelt wurde, durch welche dieser Sachverhalt ebenso überbetont wurde, wie er auf der Gegenseite der Mißachtung verfiel." (LITT, TH., 1965, S. 116) Die konkreten Bedingungen der Erziehungswirklichkeit klagt LITT ebenso ein, wie die Analyse der historischen Bedingtheit erzieherischen Handelns. "Soll also die pädagogische Theorie dem Lehrer in seinem Tun eine wirkliche Stütze sein, dann muß sie die Konkretheit der Lage, in der er sein Werk verrichtet, mit in sich hineinnehmen und nicht eine Allgemeingültigkeit anstreben, durch die sie die Fühlung mit dieser Lage verlieren müßte."(ebenda S. 118 f.) Dem Pädagogen habe die Theorie ein "geschichtliches Standortbewusstsein" zu vermitteln: "Soweit ihr dies gelingt, bewahrt sie ihn vor der Versuchung, der der Praktiker der Erziehung so leicht erliegt: die Schulstube als eine Welt anzusehen, die um ihren eigenen Mittelpunkt kreist und

und nicht nach der außerschulischen Wirklichkeit zu fragen braucht."(ebenda S. 119)
Eine aktuellere Kritik an WENIGER's Konzept - und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik - leistet: THIERSCH u.a.,1978, S. 61 ff. und 1981, S. 38 ff.

(248) WENIGER, E., 1952, S. 57

(249) THIERSCH, H., 1981, S. 39

(250) ders., 1977, S. 129

(251) NOHL, H., 1960, S. 83

(252) GAMM, H.J., 1979, S. 215

(253) ELZER, H.-M.: Der soziale Takt; in: Bildung und Erziehung, 1949, 2. Jg., S. 84

(254) IPFLING, H.-J., 1966, S. 558

(255) KERSCHENSTEINER, G., 1921, S. 55

(256) LIETZ, H., 1897, S. 166 f.

(257) ders., 1920, S. 6

(258) BERNFELD, S., 1969, S. 412

(259) IPFLING, H.-J., 1966, S. 557

(260) KORCZAK, J., 1973, S. 148

(261) vgl. THIERSCH, H., 1981, S. 30 ff.

(262) ebenda S. 32

(263) ebenda S. 44

(264) THIERSCH mahnt beispielsweise die Hereinnahme von Elementen aus der kritischen Theorie ebenso an (vgl. ebenda S. 44).

(265) ders. u.a., 1978, S. 74 f.

(266) vgl. ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie, Band I (Bildsamkeit und Bestimmung), Hannover 1976, 4. Aufl., S. 273

(267) THIERSCH, H., 1981, S. 32

KAPITEL IV: DIE HANDLUNGSKOMPETENZ DES ERZIEHERS UNTER DEM EINFLUSS SPEZIFISCHER ORGANISATIONSSTRUKTUREN AM BEISPIEL VON MAKARENKO UND BETTELHEIM

(1) Zwischenbericht Kommission Heimerziehung, Hrsg. IGfH, Frankfurt 1977, S. 106 f.

(2) ebenda S. 107 ff.; S. 119 ff.

(3) Viele Heime betonen in diesem Zusammenhang, dass sie ihren Teams "völlige pädagogische Freiheit" lassen, was oft nichts anderes bedeutet, als dass keine verbindliche und im Alltag erkennbare Konzeption vorhanden ist.

(4) Mit dieser Problematik setzt sich auseinander: BLANDOW, J./ GLASS, CH.: Die Pflegefamilie zwischen Privaterziehung und vergesellschafteter Sozialisation, in: Neue Praxis, Nr. 3, 1980, S. 335 ff.

(5) Als sehr pointierte Position dazu beispielsweise die Selbstdarstellung des Jugendhofs "Walter-Dörken-Hof" in Odenthal-Schallemich, in: Alternativen zur geschlossenen Unterbringung, IGfH, Frankfurt 1980, S. 134 ff.

(6) MAKARENKO, A.S.: Werke, Band I, Berlin-Ost 1969, S. 589 ff.;Band V, S. 501

(7) ders., Band I, S. 698

(8) ders., Band V, S. 242

(9) ebenda S. 240

(10) ebenda S. 277

(11) vgl. ebenda S. 13 ff.

(12) vgl. ebenda S. 16 ff.

(13) vgl. ders., Band II, S. 36

(14) vgl. ders., Band V, S. 268

(15) vgl. ebenda S. 220

(16) vgl. MAKARENKO's Ausführungen zur "Explosionsmethode"

(17) Komsomol ist die Jugendorganisation der KPdSU

(18) vgl. MAKARENKO, A.S., Band V, S. 28 ff.

(19) ebenda S. 54

(20) vgl. ERIKSON, E.H.: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1974, 5. Auflage, S. 243

(21) MAKARENKO, A.S.: Eine Auswahl, Berlin 1974, S. 217 ff.

(22) ders., Band V, S. 78 f.; Band I, S. 602

(23) ders., Band I, S. 657

(24) vgl. dazu den Literaturnachweis Nr. 76 in Kapitel V

(25) s.o.

(26) s.o.

(27) s.o.

(28) MAKARENKO, A.S., Band V, S. 212

(29) ders., Band I, S. 603

(30) SÜNKEL, W.: Zum Problem des Erziehungsziels bei Makarenko, in: Pädagogische Rundschau, 1965, 19. Jg., S. 476 f.

(31) L. FROESE, zit. nach "Makarenko in Deutschland", S. 231 f.

(32) MAKARENKO, A.S., Band I, S. 604

(33) vgl. z.B. BROSCH, P.: Fürsorgeerziehung, Fankfurt 1971; AHLHEIM, R. u.a.: Gefesselte Jugend, Frankfurt 1971

(34) MAKARENKO, A.S., Band V, S. 39 u. S. 139

(35) vgl. ebenda S. 40 f. u. S. 154

(36) ebenda S. 44; und "Eine Auswahl", S. 358 f.

(37) ders., Band V, S. 40 f.

(38) vgl. MAKARENKO, A.S., Band I, S. 758

(39) ders., Band III, S. 67

(40) ders., Band V, S. 445; vgl. dazu auch die ausführliche Beschäftigung mit MAXIM GORKI's Jugend

(41) ders., Band V, S. 263

(42) ebenda

(43) ebenda S. 526

(44) ebenda S. 526 f.

(45) ebenda S. 527 f.

(46) vgl. ebenda S. 266

(47) ders., Band I, S. 20 ff.

(48) vgl. YABLONSKY, L.: Synanon - the tunnel back, 1967, S. 58 f.

(49) MAKARENKO, A.S., Band V, S. 286

(50) ebenda S. 529

(51) ebenda S. 526

(52) RIEDMÜLLER, R.: Psychoanalytische Aspekte der Pädagogik Makarenkos, in: Neue Sammlung, 1966, 6. Jg., S. 559 ff.

(53) ebenda S. 565

(54) ebenda S. 566

(55) MAKARENKO, A.S., Band I, S. 60

(56) ders., Band V, S. 229

(57) ders., Band I, S. 225; S. 582 f.; S. 360

(58) ebenda S. 657

(59) ders., Band V, S. 65; S. 136

(60) vgl. ders., Band V, S. 279

(61) ebenda S. 271

(62) vgl. ebenda S. 38 ff.

(63) ebenda S. 136 f.; S. 333

(64) Wie etwa expliziert in therapeutischen Ansätzen; beispielsweise bei REDL und BETTELHEIM.

(65) MAKARENKO, A.S., Band V, S. 281

(66) ebenda S. 234 f.; S. 255; S. 279 f.

(67) ebenda S. 255

(68) vgl. GOFFMAN, E.: Asyle, Frankfurt 1973

(69) MAKARENKO, A.S., Band V, S. 223

(70) ders., Band I, S. 758

(71) Unterscheidung etwa bei DOLCH, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München 1965, 8. Aufl., S. 66

(72) MAKARENKO, A.S., Band I, S. 757

(73) ebenda S. 758 f.

(74) ders., Band V, S. 92 ff.

(75) ebenda

(76) ebenda S. 456

(77) ders., Band I, S. 759

(78) vgl. ebenda S. 706 ff.

(79) ebenda S. 212

(80) ebenda S. 573

(81) vgl. AUSUBEL, D.P.: Das Jugendalter, München 1976, 5. Aufl., S. 314 und S. 460

(82) vgl. z.B. HILLIG, G.: Makarenko in Deutschland, Braunschweig 1967; ders. (Hrsg.): Makarenko-Materialien (3 Bände), Marburg 1973

(83) MAKARENKO, A.S., Band V, S. 279

(84) ebenda S. 277; S. 431; S. 456

(85) ebenda S. 388 f.

(86) Der vollständige Name der Schule lautet: The University of Chicago Sonja Shankman Orthogenic School. Die Einrichtung ist eine jener "Laboratoriums-Schulen" dieser Universität.

(87) BETTELHEIM, B.: Liebe allein genügt nicht, Stuttgart 1979, 3. Aufl., S. 227. Org.: Love is not enough, New York 1950.

(88) ebenda S. 280

(89) ders.: So können sie nicht leben, Stuttgart 1973, S. 8. Org.: Truants from life, Chicago 1955.

(90) ders., 1979, S. 25

(91) ebenda S. 128; S. 38

(92) ebenda S. 25

(93) ebenda

(94) ebenda S. 50

(95) ders., 1973, S. 11; ders., 1979, S. 25; S. 50

(96) ders., 1979, S. 47

(97) ebenda S. 47 f.

(98) ebenda S. 48; aber besonders bei JURGENSEN, G.: Die Schule der Ungeliebten, München 1976, S. 169 ff.

(99) BETTELHEIM, B., 1975, S. 195

(100) Die zeitliche Organisation des Schulunterrichts geschieht folgendermassen: "Die Schulstunden dauern von neun bis zwölf (mit einer Pause von 30 bis 45 Minuten dazwischen) und dann wieder von halb zwei bis drei Uhr (mit einer weiteren Pause von 20 bis 30 Minuten)." BETTELHEIM, B., 1979, S. 168

(101) ebenda S. 155

(102) ebenda S. 154

(103) JURGENSEN, G., 1976, S. 60; BETTELHEIM, B.: Der Weg aus dem Labyrinth, Stuttgart 1975, S. 297. Org.: A Home for the Heart, New York 1974.

(104) JURGENSEN, G., 1976, S. 80

(105) ebenda S. 64

(106) BETTELHEIM, B., 1975, S. 397

(107) JURGENSEN, G., 1976, S. 125 f.

(108) BETTELHEIM, B., 1979, S. 156

(109) ebenda S. 87

(110) ders., 1973, S. 20; S. 22; S. 66 f.; vgl. AICHHORN, A.: Verwahrloste Jugend, Bern/Stuttgart/Wien 1951 und REDL, F.: Kinder die hassen, Frankfurt 1970.

(111) vgl. dazu: COLLA, H.E.: Zum Verhältnis von Pädagogik und Therapie in der Heimerziehung, in: BIRTSCH, V./BLANDOW, J. (Hrsg.): Pädagogik - Therapie - Spezialistentum, IGfH - Schriftenreihe, Frankfurt 1979, S. 24 ff.; THIERSCH, H.: Die gesellschaftliche Funktion der Therapeutisierung der Heimerziehung, ebenda S. 6 ff.; SPÄTH, K.: Thesen zur Rolle und Funktion von Spezialisten in der Heimerziehung, ebenda S. 35 ff.; THIERSCH, H.: Zum Verhältnis von Sozialarbeit und Therapie, in: Neue Praxis, Sonderheft 1978, (Sozialarbeit und Therapie), S. 6 ff.

(112) BETTELHEIM, B., 1979, S. 26

(113) ebenda S. 27

(114) ebenda S. 29

(115) ebenda S. 183 ff.

(116) ebenda S. 338

(117) ebenda S. 142 ff.

(118) ebenda S. 98 ff.

(119) ders., 1973, S. 285

(120) ebenda S. 66

(121) ebenda S. 24 f.

(122) ders., 1979, S. 171 ff.

(123) ders., 1975, S. 302; "Sich Einlassen in die Welt des Psychotikers"; vgl. dazu: ders.: Die Geburt des Selbst, München 1977, S. XIII. Org.: Empty Fortess, New York/ London 1976.

(124) ders., 1975, S. 304

(125) ebenda S. 219

(126) ebenda S. 92

(127) ebenda S. 250

(128) ders., 1979, S. 32

(129) ders., 1975, S. 352 ff.

(130) ders., 1979, S. 240

(131) ebenda S. 256

(132) ebenda S. 267; S. 268

(133) ders., 1973, S. 376

(134) ders., 1977, S. 17 ff.; hier setzt BETTELHEIM's Kritik an SPITZ u.a. ein, die von Oralität als "passiven" Prozess sprechen.

(135) ders., 1979, S. 171

(136) ebenda S. 176 f.

(137) ebenda S. 179

(138) ders., 1973, S. 66 f.

(139) ders., 1979, S. 174

(140) ebenda S. 200

(141) ders., 1973, S. 24 f.

(142) JURGENSEN, G., 1973, S. 139

(143) BETTELHEIM, B., 1973, S. 28

(144) ebenda S. 21

(145) ebenda S. 9

(146) ebenda S. 28

(147) ebenda S. 27

(148) ders., 1979, S. 304 f.

(149) JURGENSEN, G., 1976, S. 21

(150) ebenda S. 80

(151) BETTELHEIM, B., 1979, S. 88 ff.; S. 339 ff.

(152) JURGENSEN, G., 1976, S. 29

(153) ebenda S. 44

(154) ebenda S. 55

(155) ebenda S. 56

(156) BETTELHEIM, B., 1973, S. 9; S. 162

(157) ders.: Aufstand gegen die Masse, München 1964, (Neudruck 1980), S. 118 f. Org.: The informed Heart, Autonomy in a Mass Age, Illinois 1960.

(158) ebenda S. 46

(159) vgl. TRIESCHMAN, A.E. u.a.: Erziehung im therapeutischen Milieu - ein Modell, Freiburg 1978, 3. Aufl.

(160) BETTELHEIM, B., 1979, S. 242

(161) ebenda S. 73

(162) ebenda S. 76

(163) ders., 1975, S. 217

(164) vgl. REDL, F.: Erziehung schwieriger Kinder, München 1971, S. 75 ff.

(165) FREIRE, P.: Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek 1973, S. 71 ff.

(166) BETTELHEIM, B., 1979, S. 243

(167) ebenda S. 241

(168) vgl. dazu das "life space interview" bei REDL, F., 1971, S. 48 ff.

(169) BETTELHEIM, B., 1979, S. 43 f.

(170) ebenda S. 29

(171) ebenda S. 170

(172) ders., 1975, S. 270

(173) vgl. zu Folgendem: ebenda S. 270-277

(174) ebenda S. 277

(175) ebenda S. 314 f.

(176) ebenda S. 317

(177) ebenda S. 334 f.

(178) ebenda S. 318

(179) ebenda S. 284

(180) ebenda S. 283; vgl. das "In-service-Training" im Haus Sommerberg (Hausprospekt o.J.)

(181) BETTELHEIM, B., 1979, S. 21; vgl. "matching"

(182) ebenda S. 36; ders., 1973, S. 9

(183) ders., 1973, S. 64

(184) ders., 1975, S. 273

(185) JURGENSEN, G., 1976, S. 208

(186) BETTELHEIM, B., 1975, S. 345

(187) ebenda S. 346; vgl. ders., 1973, S. 460 f.

(188) ders., 1975, S. 383; S. 293

(189) G. JURGENSEN erhielt 1971 ein Gehalt von jährlich 3 000 Dollar; JURGENSEN, G., 1976, S. 57

(190) BETTELHEIM, B., 1979, S. 99

(191) ebenda S. 153

(192) ebenda S. 131

(193) JURGENSEN, G., 1976, S. 78; S. 149 f.

(194) ebenda S. 143 f.

(195) ebenda S. 89

(196) ebenda S. 150

(197) ebenda S. 204

(198) GOFFMAN, E.: Asyle, Frankfurt 1973, S. 13 ff.

(199) SCHMIDBAUER, W.: Die hilflosen Helfer, Reinbek 1977, S. 22

(200) BETTELHEIM, B., 1979, S. 34 ff.; S. 88 ff.

(201) BOHNSACK, F.: Sinn und Problematik der Aufgabe der Erziehung, dargestellt am Beispiel von A.S. Makarenko, in: Erziehung und Schule in Theorie und Praxis hrsg. von G. GEISSLER und H. WENKE, Weinheim 1960, S. 16

(202) vgl. M. GORKI, in: HILLIG, G., 1967, S. 49, vgl. MAKARENKO, A.S., Band V, S. 235

(203) z.B. NAGEL, E. über die Aussage: "Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile", in: TOPITSCH, E.: Logik der Sozialwissenschaften, Köln-Berlin 1971, S. 225 ff.

(204) MAKARENKO, A.S., Band I, S. 465 ff.

(205) BETTELHEIM, B., 1973, S. 364 ff.

(206) ders., 1979, S. 363 ff.; ders., 1964, S. 15

(207) vgl. z.B. die Beschreibung von Pjotr Iwanowitsch (MAKARENKO, A.S., Band I, S. 245 ff.), Schere (ebenda S. 202 ff.) oder Iwan Denissowitsch (ebenda S. 468 ff.).

(208) ebenda S. 628

KAPITEL V: KOMMENTIERTE SZENEN AUS DEM ALLTAG

(1) SCHÜTZ, A./LUCKMANN, TH.: Strukturen der Lebenswelt, Band 1, Frankfurt 1979, S. 26

(2) KOSIK, K.: Dialektik des Konkreten, Frankfurt 1970, S. 9

(3) BIELEFELD, CH.: Mechanismen des Alltagsbewusstseins, konkretisiert am Beispiel von Erziehern in drei Wohngruppen mit milieugeschädigten Kindern und Jugendlichen, unveröffentlichte Diplomarbeit, Tübingen o.J., S. 9 (in Anlehnung an LEITHÄUSER)

(4) SCHÜTZ, A./LUCKMANN, TH., 1979, S. 29

(5) SCHÜTZ, A.: Das Problem der Relevanz, Fankfurt 1971, S. 97

(6) ebenda S. 38 f.

(7) ebenda S. 190 f.

(8) Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Band 1, Reinbek 1973, S. 22 f.

(9) BIELEFELD, CH., o.J., S. 11

(10) SCHÜTZ, A./LUCKMANN, TH., 1979, S. 28; auch BERGER, P.L./LUCKMANN, TH.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt 1980, S. 25

(11) SCHÜTZ, A./LUCKMANN, TH., 1979, S. 44

(12) vgl. SCHÜTZ, A., 1971, S. 126 ff.

(13) z.B. BOESCH, E.: Psychopathologie des Alltags, Bern/Stuttgart/Wien 1976, S. 39

(14) BIELEFELD, CH., o.J., S. 11 f. (in Anlehnung an LEITHÄUSER)

(15) KOSIK, K., 1970, S. 9

(16) ebenda S. 10

(17) Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 1973, S. 22

(18) SCHÜTZ, A., 1971, S. 195

(19) LEFEBVRE, H.: Kritik des Alltagslebens, Kronberg/Ts. 1977, (3 Bände), Band 1, S. 24 (in Anlehnung an HEGEL)

(20) KOSIK, K., 1970, S. 18

(21) SCHÜTZ, A., 1971, S. 56

(22) vgl. ebenda S. 61 f.

(23) ebenda S. 56 ff., bes. S. 107

(24) SCHÜTZ, A./LUCKMANN, TH., 1979, S. 36 f.

(25) vgl. etwa: LEWIN, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Ausgewählte Schriften, Bern/Stuttgart 1963; KÖHLER, W.: Gestalt Psychology, Liveright, New York 1929; KRECH/CRUTCHFIELD: Grundlagen der Psychologie, Band 1, Weinheim/Basel 1976, 7. Aufl., S. 73 ff.

(26) z.B. FESTINGER, L.: Theorie der kognitiven Dissonanz, Hrsg.: IRLE, M./MÖNTMANN, V., Bern/Stuttgart/Wien 1978

(27) WATZLAWICK, P./BEAVIN, J.H./JACKSON, D.D.: Menschliche Kommunikation, Bern/Stuttgart/Wien 1967, 3. Aufl.

(28) ebenda S. 33

(29) vgl. SCHÜTZ, A., 1971, S. 42

(30) vgl. SCHÜTZ, A./LUCKMANN, TH., 1979, S. 135 f.

(31) ebenda S. 148

(32) BERGER, P.L./LUCKMANN, TH., 1980, S. 36 f.

(33) Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 1973, S. 17

(34) GOFFMAN, E.: Wir alle spielen Theater, München 1976, 3. Aufl., S. 6 f.

(35) So ein Titel von WATZLAWICK, P.: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München 1976

(36) vgl. HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: HABERMAS, J./ LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt 1979, S. 101 ff., bes. S. 144 ff.

(37) Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 1973, S. 21

(38) SCHÜTZ, A./LUCKMANN, TH., 1980, S. 159; vgl. auch SCHÜTZ, A., 1971, S. 102

(39) WATZLAWICK, P. u.a., 1967, S. 35 ff.

(40) BERGER, P.L./LUCKMANN, TH., 1980, S. 56 f.

(41) vgl. BIELEFELD, CH., o.J., S. 9 (nach LEITHÄUSER)

(42) vgl. BERGER, P.L./LUCKMANN, TH., 1980, S. 57 ff.

(43) ebenda S. 70 f.

(44) ebenda S. 100

(45) vgl. KOSIK, K., 1970, S. 15

(46) LEFEBVRE, H.: Das Alltagsleben in der modernen Welt, Frankfurt 1972, S. 44

(47) vgl. ders., 1977, Band 2, S. 110

(48) ebenda S. 131

(49) RÖHRS, H.: Erziehungswissenschaft und Erziehungwirklichkeit, Frankfurt 1964

(50) So ein Titel von ALY, G.: Wofür wirst du eigentlich bezahlt? Berlin 1977

(51) vgl. z.B. DOLCH, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München 1965, 8. Aufl., S. 66

(52) FEND, H.: Sozialisierung und Erziehung, Weinheim/Basel 1970, S. 81 ff.

(53) GOFFMAN, E., 1976, S. 99-128

(54) ebenda S. 6

(55) ebenda S. 13; S. 73

(56) ebenda S. 16

(57) ebenda S. 104

(58) ebenda S. 117

(59) ebenda S. 118

(60) vgl. SPRANGER, E.: Der geborene Erzieher, Heidelberg 1958, S. 40 f.

(61) THIERSCH, H.: Mündliche Äusserung auf dem Diplompädagogentag 1979, Tübingen

(62) PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt 1973, S. 25 ff.

(63) MÜLLER, A.: Erklären oder Verstehen? in: päd. extra, Frankfurt 1978, S. 172

(64) ebenda S. 169

(65) ebenda S. 122

(66) vgl. PIAGET, J., 1973, S. 49 ff.

(67) BERNFELD, S.: Sysiphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt 1976, S. 49 ff., bes. S. 52

(68) vgl. REDL, F.: Erziehung schwieriger Kinder, München 1978, 3. Aufl., S. 42

(69) GOFFMAN, E.: Asyle, Frankfurt 1972, S. 49 f.

(70) vgl. etwa Kursbuch 29, S. 42 ff.

(71) HALLECK, S.L.: The impact of professional dishonesty on behavior of disturbed adolencence, in: prevention of delinquency: problem and programs, Ed.: STRATTON, J.R./ TERRY, R.M., New York 1968, S. 137 ff.

(72) GOFFMAN, E., 1976, S. 75 ff.

(73) ebenda S. 80

(74) Hier mag übrigens auch ein Grund dafür liegen, dass viele Erzieher davon träumen, alleine Dienst zu machen und ohne Kollegen und Heimleitung mit ihrer Gruppe zu arbeiten; die Arbeit in autonomen Wohngruppen ist vermutlich auch dadurch motivert.

(75) Besonders offenkundig sind solche begeisterten Strategien beispielsweise im Anschluss an Fortbildungen zu beobachten, wenn etwa ein oder mehrere Kollgen das "Selbstsicherheitstraining" gelernt haben und nun jedem Kind Selbstwertprobleme unterstellen, um ihre neue Methode anwenden zu können.

(76) MAKARENKO, A.S.: Werke, Band V, Berlin-Ost 1969, S. 78 ff.

(77) vgl. dazu die Ausführungen von MC CLELLAND zum Aspirationsniveau beim Leistungsmotiv, zit. nach HERRMANN, TH.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, Göttingen 1969, S. 216 f.; ebenso HECKHAUSEN, H.: Allgemeine Psychologie in Experimenten, Göttingen 1969, S. 160 ff.

(78) Dieses Beispiel wird ausführlicher referiert bei FRISCHENSCHLAGER, U.: Verhaltensänderung durch Forderung und Achtung, in: Sozialpädagogik, Heft 3, Mai 1980, S. 131 ff.

(79) vgl. dazu die Ausführungen zu MAKARENKO's System in Kapitel IV dieser Arbeit

KAPITEL VI: DIMENSIONEN ERZIEHERISCHER PROFESSION

(1) Zur Auseinandersetzung über das Verhältnis zwischen Pädagogik und Therapie vgl. die kurze Literaturübersicht in Anmerkung 111 des Kapitels IV.

(2) Eine qualifizierte und originelle Möglichkeit diese Forderung in die Praxis umzusetzen bietet das von COLLA beschriebene "Beobachtungstagebuch", das er mit einem Jugendlichen zusammen führte; in: COLLA, H.E.: Der Fall Frank, Neuwied/Berlin 1973, S. 75 f.

(3) vgl. MÜLLER, B.: Profi oder Sympathisant, in: Sozialmagazin, März 1978, S. 36

(4) THIERSCH, H.: Der Auftrag der Sozialpädagogik in einer Zeit der erstarkten Restauration, Typoskript, Tübingen 1978, S. 16

(5) THIERSCH, H./THIERSCH, R.: Beratung in der Heimerziehung, in Sozialpädagogik, Heft 4, 1979, S. 160

(6) SPECHT, W./THIERSCH, H.: Polizei und Sozialarbeit - aus sozialpädagogischer Sicht, Sonderdruck aus: Polizei und Sozialarbeit, hrsg. von A. KREUZER und M. PLATE, Wiesbaden 1981, S. 28; vgl. auch GÖTZ, A.: Wofür wirst du eigentlich bezahlt? Berlin 1980, S. 7

(7) vgl. BERNFELD, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse, Band 1-3, Darmstadt 1969, S. 113; GAMM, H.-J.: Umgang mit sich selbst, Reinbek 1979, S. 167 ff.

Lebenslauf Ulrich Frischenschlager

27. März 1951	Geburt in Alpirsbach/Schwarzwald Vater: Heinrich Frischenschlager Mutter: Gertrud Frischenschlager geb. Faisst
1957 - 1961	Grundschule Alpirsbach
1961 - 1966	Progymnasium Alpirsbach
1966 - 1969	Keplergymnasium Freudenstadt (Abitur)
1969 - 1971	Studium der Psychologie und Pädagogik an der Universität Heidelberg (Vordiplom Pädagogik)
1971 - 1974	Studium der Erziehungswissenschaft an der Eberhard-Karls-Universität, Tübingen, mit Schwerpunkt Sozialpädagogik; Nebenfächer: Psychologie, Soziologie; Wahlpflichtfach: Kinder- und Jugendpsychiatrie Abschluß: Diplom
seit 1974	Berufstätigkeit in verschiedenen Einrichtungen der Jugendhilfe (Straffälligenhilfe, Heimerziehung, Schülerhilfe, Arbeit mit Sonderschülern)

Lebenslauf Wolfgang Mayr

26. Juli 1946	Geburt in Bärn (CSSR) Vater: Josef Mayr Mutter:Helene Mayr geb. Zigan
1953 - 1961	Besuch der Volksschule in Rottweil
1961 - 1964	Lehrausbildung zum Elektro-installateur
1964 - 1965	Praktikum in einer Behinderten-einrichtung
1965 - 1966	Praktikum in einem Industriebetrieb
1966	Schulwissenschaftliche Sonderprüfung
1966 - 1969	Studium der Sozialarbeit in Kassel
1969 - 1970	Jahrespraktikum staatl. Anerkennung als Sozialarbeiter
1970 - 1971	Berufstätigkeit im Bereich der Gefährdetenhilfe
1971 - 1974	Studium der Erziehungswissenschaft an der Eberhard-Karls-Universität, Tübingen, mit Schwerpunkt Sozialpädagogik; Nebenfächer: Psychologie, Soziologie; Wahlpflichtfach: Kinder- und Jugendpsychiatrie Abschluß: Diplom
seit 1974	Berufstätigkeit im Bereich der Erwachsenenbildung

Druck: Polyfoto - Dr. Vogt KG
Forststraße 58, 7000 Stuttgart 1
Telefon (0711) 61 06 41